

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky

Analýza facebookového profilu studentky
Střední školy Waldorfské lyceum

Facebook profile page analysis of a student of Waldorské
lyceum secondary school

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eliška Vopatová

rok: 2018

vedoucí práce: Mgr. Petr Valenta, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Abstrakt

Následující text se zabývá tématem užívání sociální sítě Facebook studenty střední školy. Teoretická část práce obsahuje základní informace týkající se problematiky médií a Facebooku, středního školství s důrazem na waldorfské školy a přehled období dospívání. Výzkumná část práce je tvořena analýzou dvou facebookových profilů doplněnou dotazníkovým šetřením. Objekty analýzy je studentka gymnázia a studentka střední waldorfské školy.

Klíčová slova

dospívání, Facebook, gymnázium, média, sekundární vzdělávání, sociální síť, studenti, volný čas, waldorfská škola, waldorfská pedagogika

Abstract

The following text deals with the usage of the social media Facebook by high school students. The theoretical part contains basic information connected to the media and Facebook, high schools with the emphasis on Waldorf schools and the overview of the adolescence. The practical part of the thesis contains analyses of two Facebook profiles complemented by surveys. The object of the analysis is a high school student and a student of Waldorf high school.

Keywords

maturing, Facebook, grammar school, media, secondary schools, social media, spare time, students, waldorf school, waldorf pedagogy

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Média.....	7
1.1 Kategorizace a vývoj médií.....	7
1.2 Sociální sítě	9
2. Facebook	10
2.1 Vznik a historie	10
2.2 Uživatelské prostředí Facebooku	10
2.2.1 Uživatelský profil.....	11
2.2.2 Přátelé a kontakty	12
2.2.3 Zveřejňované a sdílené obsahy	12
2.2.4 Komunikace a zpětná vazba.....	14
2.3 Soukromí a bezpečí na Facebooku.....	15
3. Střední školy v ČR	17
3.1 Typy středních škol	17
3.2 Střední odborné vzdělávání.....	18
3.3 Gymnázium	18
3.3.1 Gymnázium Kladno	19
3.4 Lyceum.....	19
3.4.1 Kombinované lyceum	20
4. Waldorfská pedagogika a škola	21
4.1 Antroposofie jako základ waldorfské pedagogiky.....	21
4.2 Vznik a historie waldorfských škol.....	22
4.2.1 Waldorfské školy v ČR	23
4.3 Waldorfská pedagogika.....	23
4.4 Waldorfská pedagogika na středním stupni	25
4.4.1 Waldorfské lyceum v Praze	25
5. Období dospívání	27
5.1 Vývoj jedince v období dospívání	27
5.1.1 Fyzická podoba jedince.....	28
5.1.2 Vztahy a socializace.....	29
5.1.3 Identita a sebepojetí	30
5.2 Náplň volného času a zájmy adolescenta.....	31

5.3 Místo Facebooku v životě dospívajících.....	32
5.3.1 Kontakty a komunikace.....	32
5.3.2 Sdílení vs. soukromí.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
6. Kvantitativní výzkum.....	36
6. 1 Metoda sběru dat a provedení výzkumu	36
6.2 Cíl výzkumu	36
6. 3 Výzkumné otázky.....	37
6. 4 Výzkumný vzorek	37
6. 5 Výsledky kvantitativního šetření.....	38
7. Kvalitativní výzkum.....	45
7.1 Volba výzkumné metody	45
7.2 Cíle výzkumu	48
7.3 Výzkumné otázky.....	48
7.4 Výzkumný vzorek	49
7.5 Analyzované obsahy	49
7.6 Provedení analýzy	50
7.6.1 Zvýznamňování.....	50
7.6.2 Děj	51
7.6.3 Identity a role	54
7.6.4 Vztahy	55
7.6.5 Názory.....	57
7.6.6 Souvislosti.....	61
7.6.7 Znakové systémy a systémy vědění	63
3.7 Výsledky analýzy	64
Závěr	69
Seznam zdrojů.....	70
Seznam obrázků	77
Seznam příloh.....	78

Úvod

Ve své bakalářské práci se věnuji problematice sociálních sítí a jejich postavení v životě dospívajícího jedince, studenta střední školy. S ohledem na nebývalý rozmach sociálních sítí v posledních letech, jejich vrůstání do mezilidské komunikace a s tím související sociální změny považuji toto téma za více než aktuální. Rovněž mě k jeho výběru vedl vlastní zájem o tuto oblast.

Tato práce je vystavěna na obsáhlém teoretickém základu, jenž je třeba chápat s důrazem na jeho explanativní a explikativní funkci. Teoretická část tedy objasňuje oblasti a prostředí, ve kterém se pohybuje, problémy na které naráží a okolnosti, s nimiž operuje výzkumný celek této práce. Přičemž je tvořena pěti hlavními kapitolami zabývajícími se jak mediální sférou, tak otázkami středního školství a vývoje v období adolescence.

V první kapitole věnované médiím stručně nastiňuji jejich historický vývoj, přičemž je kategorizuji dle jedné z možných typologií. Dále zde uvádím některé, pro práci podstatné mediální teorie. Následuje kapitola věnovaná sociální síti Facebook, v jejímž kontextu probíhala analýza dat popsaná v empirické části této práce. Ve druhé kapitole seznamuji čtenáře s historií Facebooku, jeho současnou podobou, uživatelskými možnostmi i úskalími této sociální sítě. Poté přistupuji k mapování vybrané oblasti středního školství v ČR jako prostředí, z něhož „pocházejí“ objekty analýzy. Čtvrtá kapitola je věnována detailnějšímu popisu waldorfského školství a Střední školy Waldorfské lyceum v Praze. Větší pozornost waldorfské škole je v práci věnována jednak kvůli uchopení výzkumu z pohledu studentky Waldorfského lycea Praha, jednak z důvodu specifčnosti waldorfských škol. Teoretickou část práce uzavírá kapitola týkající se klíčových aspektů období adolescence, zájmům dospívajících a jejich vztahu k Facebooku.

Praktická část práce je tvořena jednak menším dotazníkovým šetřením, jednak analýzou profilů dvou studentek odlišných typů středních škol – Waldorfského lycea Praha a Gymnázia Kladno. Zastřešující ideou celého výzkumu je předpoklad, že studenti, resp. studentky waldorfské školy vykazují na sociální síti jiné chování, než studentky gymnázia. Platnost této teorie je nejprve ověřována na větším množství respondentek (viz kvantitativní výzkum), aby mohla být následně detailněji rozebrána na příkladu dvou konkrétních studentek (viz analýza profilů).

TEORETICKÁ ČÁST

1. Média

Úvodní kapitola práce je tvořena stručným přehledem historického vývoje a možného členění médií. Tato kapitola má sloužit jako pomyslný odrazový můstek k pochopení povahy sociálních médií a sociálních sítí a jejich místa v systému mezilidské komunikace.

1.1 Kategorizace a vývoj médií

Výraz *médium* pochází z latiny. Ve svém nejširším významu označuje to, co něco zprostředkovává nebo umožňuje, aby k něčemu došlo, tedy určitý prostředek. Tento pojem má tak své místo nejen v oblasti komunikace, ale i ve fyzice, chemii či výpočetní technice. Vztáhneme-li slovo médium pouze na oblast mezilidské komunikace, budeme hovořit o kódu nebo technologii umožňující produkci, přenos a předání určité zprávy druhému člověku či skupině osob (Jirák a Köpplová, 2003).

Komunikační média bývají obvykle dělena na primární neboli základní, sekundární (podpůrná), terciální (celospolečenská) a kvartární (síťová). Za primární média považujeme jazyk, neverbální signály, jako jsou gesta a mimické projevy. Písmo, resp. korespondence, stejně tak i telefon a telegraf spadají do skupiny sekundárních médií. Sekundární a ve výše uvedeném pořadí další média jsou již spjata s využitím určité, více či méně složité technologie. Podpůrná média také na rozdíl od médií základních umožňují uchování sdělení a jeho přenos napříč časem i prostorem (Jirák a Köpplová, 2003).

Postupný společenský i technický rozvoj přinesl lidstvu technologie, které zajišťují šíření informací z jednoho zdroje k velkým skupinám příjemců nezávisle na tom, jak daleko od zdroje se nacházejí. Jedná se o média celospolečenská, též masová. Do této skupiny patří jak knižní a periodický tisk, tak i rozhlas či televizní vysílání. Jedná se o média, která mají potenciál oslovit početné neorganizované a vzájemně anonymní publikum – masu. Komunikátory jsou obvykle profesionálové, např. televizní hlasatelé, redaktoři apod. (McQuail, 2009). Dle výkladu termínové databáze Národní knihovny ČR (Ex Libris, ©2014) se v případě masové komunikace jedná o „*lineární a jednosměrný tok informací od komunikátora k příjemci, kontinuální a rychlý přenos*“.

sdělení se záměrem ovlivnit sdělovanými informacemi příjemce“. Tato definice, stejně jako jiní autoři zabývající se mediální tematikou, staví příjemce do role pasivního objektu. Proti tomuto pojetí se však již na přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století postavil sociolog Stuart Hall a jeho kolegové z Centra pro současná kulturní studia na Birminghamské univerzitě (Numerato, 2004). Hallova teorie či model kódování (autorem) a dekódování (adresátem) zpochybňuje předpoklad neměnnosti výkladu sdělovaného obsahu jednotlivými příjemci. Od tvůrce (Hall uvažoval o televizním vysílání) vychází sdělení, které bylo zakódováno na základě určitého referenčního rámce (v originále „*meaning structures*“). Příjemce jej následně dekóduje a zasazuje do své interpretační struktury, která se však již nemusí shodovat s rámcem, ve kterém bylo sdělení autorem kódováno (Hall, 1973).

Konečně při spojení vzájemné interakce s masovým dosahem a dostupností můžeme hovořit o médiích *kvartárních, síťových, sociálních* či *digitálních*. Terminologie je v těchto otázkách poněkud vágní, různí autoři používají různá označení a liší se i v jejich definování. Tato skupina médií a mediálních technologií bývá též označována jako *nová*. Podobné označení je však dle Štětky a Šmahela (2009) poněkud zavádějící a vágní, jelikož každá historická epocha má svá „nová média“. Dle autorů je třeba nahlížet na *nová média* v opozici vůči médiím *masovým*, a nikoli jako na protiklad médií „starých“ (rozhlas, film apod.). Zásadním rozdílem mezi tzv. *novými médii* a *masovými médii* je oslabení komunikačního modelu *one-to-many* („jeden všem“) na úkor nového modelu *many-to-many* („všichni všem“). Symbolem této kategorie médií je digitalizace a počítačová technika. Počítače a především internet hrají v dnešním komunikačním světě významnou roli. Internet poskytuje prostor pro technologie zprostředkující interpersonální komunikaci (e-mail, Skype apod.) a do jeho prostředí se přesunula nemalá část „klasických“, terciálních médií (např. ve formě internetového zpravodajství). Na pozadí internetové sítě působí hranice mezi interpersonální¹ a masovou komunikací mnohdy nejasně a obě oblasti se vzájemně překrývají a doplňují. Příkladem propojení obou zmíněných způsobů komunikace v rámci jednoho systému jsou *sociální sítě*, o kterých pojednávám v následující kapitole (Jirák a Köpplová, 2003).

¹ Pojem *interpersonální komunikace* = vzájemná interakce mezi dvěma nebo i více jedinci (scs.abz.cz, ©2005–2018).

1.2 Sociální síť

Sociální síť představují prostor, ve kterém je každému jednotlivci umožněno v reálném čase sdílet prakticky vše od fotografií přes své aktuální rozpoložení až po osobní plány. Uplatňuje se v něm výše uvedený model *many-to-many*, kdy má v podstatě každý (uživatel) možnost podílet se na obsahu a podobě toho, co je vytvářeno, zveřejňováno a předáváno (Štětka a Šmahela, 2009). Sdílení a komunikace bývá zpravidla podmíněna registrací uživatele a vytvořením osobního profilu. Jednotliví členové jsou vzájemně propojeni na základě přátelských a dalších vztahů existujících v reálném životě. Obsah, který lze prostřednictvím sociální sítě publikovat a sdílet s dalšími uživateli, zahrnuje soukromé zprávy, informace z osobního i společenského života, vlastní postřehy, fotografie atd. (Ex Libris, ©2014).

Slovník počítačové terminologie (IT-Slovník.cz team, ©2008–2018) definuje sociální síť jako internetovou službu „*umožňující svým členům tvořit a sdílet s ostatními osobní obsah, komunikovat s nimi, sdružovat se a vzájemně se bavit*“. Dočekal (2018) uvažuje nad sociálními sítěmi jako nad vyšším vývojovým stupněm diskuzních fór nebo blogů a předjímá jejich další vývoj v souvislosti s filtrováním informací (viz kapitola 2.2.3): „*V budoucnosti, kdy se sociální síť stanou automaticky neviditelnou komoditou (budeme je používat a brát jako televizi, elektřinu, ...)*“, to (že pro Google či Facebook „*vybírám*“ informace na míru uživatelům), *přestaneme řešit*. Zároveň připouští možný útlum a postupný odliv uživatelů.

Na celém světě existuje k dnešnímu dni nepřehledné množství sociálních sítí. Mezi globálně nejpoužívanější patří Facebook, dále pak WhatsApp, Instagram, Tumblr a v Asii nejrozšířenější platformy QQ, WeChat a QZONE. Měsíční počty zobrazení těchto a dalších platforem se pohybují od několika set milionů po více než dvě miliardy návštěv (Statista, ©2018). Údaje o návštěvnosti svědčí o významu digitálních společenských sítí pro soudobou společnost. Zajímavý pohled na tuto problematiku přinesl již na počátku tohoto století sociolog Manuella Castellse. K označení společnosti po roce 2000 využil pojem *The Network Society* (síťová společnost). V takto pojaté společnosti jsou nejvýznamnější sociální struktury a aktivity organizované kolem digitálně zpracovaných informačních (a komunikačních) sítí (Kreisler, 2001).

2. Facebook

Druhá kapitola je věnována bližšímu pohledu na sociální síť Facebook. Pro účely analýzy je nutné vymezit jak vývoj, tak především aktuální podobu uživatelského prostředí, funkce a možnosti poskytované touto sociální platformou i některé otázky, které vyvstávají kolem jejího využívání. Facebook ve své složitosti není a ani nemůže být chápán pouze jako určitý produkt, jelikož jej každodenně používají a tím spoluutvářejí miliony lidí po celém světě. Facebook tak lze nazírat z technologického, uživatelského, společenského a dalších úhlů pohledu.

2.1 Vznik a historie

Facebook vznikl v roce 2003 na půdě Harvardovy univerzity. Ve svém prvopočátku měl podobu privátní internetové sítě sloužící studentům této univerzity. Ti mohli pomocí Facebooku vzájemně komunikovat, vyměňovat si důležité informace a pomáhat nově příchozím zorientovat se v univerzitním prostředí. Jeho zakladatelé, mezi nimiž byl i dnes již známý Mark Zuckerberg, využili k vytvoření Facebooku seznamy tehdejších studentů. V prvopočátku existence Facebooku byli mezi uživateli této komunikační platformy pouze studenti Harvardovy univerzity, kteří se navzájem virtuálně setkávali a vyměňovali si informace. Postupně se tato sociální síť rozšířila mezi další univerzity v USA, přičemž postupně upouštěla od své exkluzivity, až nakonec „ovládla“ takřka celý svět. Za pomyslný milník v dostupnosti Facebooku lze považovat rok 2006, kdy došlo ke zpřístupnění registrace každému, kdo projeví zájem. (Pospíšilová, 2016). V současné době je Facebook nejužívanější sociální sítí s více než dvěma miliardami aktivních uživatelů měsíčně po celém světě, z nichž zhruba polovina navštěvuje Facebook denně (Statista, ©2018). V České republice se na Facebook alespoň jednou do měsíce přihlásí zhruba pět miliónů uživatelů (Hušková, 2017).

2.2 Uživatelské prostředí Facebooku

Za jednu z příčin masové popularity Facebooku označuje Pospíšilová (2016) jeho podobu a možnosti, které svým uživatelům poskytuje. Uživatelské prostředí této sociální sítě prochází neustálou aktualizací, která reflektuje chování a odráží potřeby uživatelů. Přitom původní myšlenka usnadnit jednotlivci orientaci v jeho sociálním

okolí zůstává stále zachována. Facebook zahrnuje řadu funkcí a služeb a jako celek je tvořen několika vzájemně provázanými jednotkami či oddíly.

Výchozím bodem veškeré aktivity na Facebooku je (osobní) profil. Ten obsahuje základní údaje o uživateli, záznamy o jeho aktivitě a veškerý uživatelem sdílený obsah, seznam přátel i oblíbených stránek aj. Teprve po založení profilu se jedinci otevrou všechny ostatní možnosti Facebooku. K těm patří chatovací nástroj *Messenger*, nespočet her a zábavných aplikací, virtuální kalendář zahrnující *událost*² a upozornění na narozeniny blízkých osob i nejnovější z řady funkcí, tzv. *Marketplace*, jenž slouží k prodeji a nákupu zboží mezi uživateli. Vybrané příspěvky uživatelů z okruhu *přátel* zobrazuje Facebook na hlavní stránce, která slouží rovněž jako pomyslný rozcestník pro veškerou další aktivitu. Uživatelé mají rovněž možnost vytvářet skupiny a sdružovat se do nich na základě zájmů, životního stylu či své příslušnosti do reálně existujícího kolektivu. Dále je možné navštěvovat facebookové stránky nejrůznějších zájmových organizací a spolků, veřejně známých osobností, restaurací či obchodníků apod. (Facebook, ©2018).

2.2.1 Uživatelský profil

Osobní profil na Facebooku si může díky téměř celosvětové dostupnosti této sociální platformy založit prakticky kdokoli s přístupem k internetu. Rovněž je třeba vlastnit platnou emailovou adresu (Čamek a Kulhánková, 2010). Další důležitou podmínkou k vytvoření profilu, kterou však není příliš těžké obejít, je překročení věkové hranice 13 let. Kopecký (2015) uvádí, že masové využívání Facebooku dětmi mladšími třinácti let je v praxi poměrně běžným jevem.

Při registraci vyžaduje sociální síť několik základních osobních údajů. Některé z nich jako např. e-mailová adresa, jméno a příjmení, věk aj. jsou povinné, u dalších (bydliště, zaměstnavatel apod.) záleží zcela na rozhodnutí konkrétního člověka, zda se je rozhodne uvést. Facebook nabádá budoucí uživatele k používání svého skutečného jména. Technologie Facebooku dokáže rozpoznat, nachází-li se ve jméně uživatele nevhodná slova, vulgarity, symboly či znaky z více jazyků (Facebook, ©2018).

Každý uživatelský profil na Facebooku má podobu osobní stránky s prostorem vyhrazeným pro profilovou a úvodní fotografii (viz kapitola 2.2.4), základní osobní

² *Události* je funkce Facebooku, která usnadňuje vytváření akcí a setkání s přáteli v reálném životě. Každá událost obsahuje datum, čas a místo konání a informace o dané akci. Zároveň slouží jako virtuální pozvánka na ni (Facebook, ©2018).

informace, psaní tzv. *statusů*³ a přehled veškeré viditelné aktivity uživatele. Prostřednictvím osobního profilu dochází k vlastní sebeprezentaci, navazování kontaktů, sdílení a využívání širokého spektra možností, funkcí a služeb Facebooku.

Vlastník profilu může na Facebooku založit stránku. Na rozdíl od profilů stránky nereprezentují konkrétní jednotlivce. Jsou určeny pro prezentaci a propagaci určité značky, firmy, organizace, konkrétního produktu nebo veřejně známé osobnosti. Stránka má vždy svého správce, kterým je její tvůrce. Do podoby stránky pak mohou různou měrou zasahovat také správcem určení editoři, popř. moderátoři a další (Facebook, ©2018).

2.2.2 Přátelé a kontakty

Termín *přítel*⁴ v prostředí Facebooku slouží jako označení pro uživatele, jenž zaujímá vůči jinému uživateli privilegovanější postavení než ostatní osoby mimo okruh jeho přátel. Přátelé mají zpravidla přístup k větší části informací a širšímu obsahu na profilu toho druhého. Rovněž jejich komunikace je rychlejší a efektivnější. Oboustranné potvrzení žádosti o přátelství přináší možnost sledovat aktivitu vybraného uživatele a snadněji udržovat vzájemný kontakt.

Přátelství na Facebooku je obvykle ustanovováno na základě přátelství v běžném životě, příslušnosti do určité sociální skupiny (školní třída, pracovní kolektiv atd.), příbuzenských vztahů apod. (Pospíšilová, 2016). Vyhledávat přátele na Facebooku lze pomocí jména nebo dalších údajů o hledaném. Při navazování přátelství je doporučeno vybírat si osoby, které patří mezi naše blízké i v reálném životě, známe je a důvěřujeme jim. Součástí každého osobního profilu je tak zvaný *seznam přátel*, tedy výčet osob do něj zařazených. Okruh přátel lze upravovat, rozšiřovat či naopak zužovat dle vlastních potřeb a rozhodnutí. Uživatel vyřazený ze seznamu přátel není o tomto kroku primárně informován a přátelství s ním je možné opětovně navázat (Facebook, ©2018).

2.2.3 Zveřejňované a sdílené obsahy

Každý uživatel Facebooku má právo obohacovat jeho prostředí o vlastní fotografie, videa, obrázky, slovní vyjádření apod. Kromě vlastních příspěvků mohou uživatelé převzít a opětovně uveřejnit veškeré jim dostupné obsahy nacházející se na

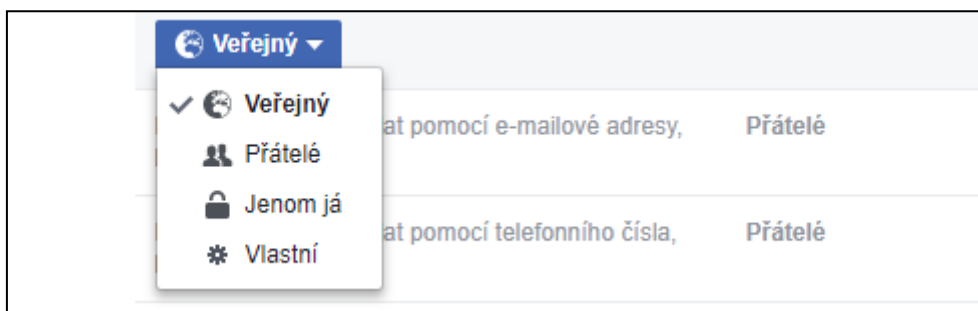
³ „text ve statusovém řádku (*status bar*) uživatele Facebooku, obsahující zpravidla náladu, názory, stav uživatele, vtipy, odkazy či hlášky“ (Wikipedie, 2016).

⁴ Tento výraz je v textu nadále používán bez kurzívy, zaměnitelnost se slovem přítel v běžném slova smyslu je vyloučena kontextem, v němž je užíván.

Facebooku. Sdílením lze rovněž upozornit na vybrané obsahy publikované na jiné sociální síti či webové stránce, která na základě spolupráce s Facebookem tuto možnost nabízí (Facebook, ©2018).

Ze všech obsahů stojí za zmínku zejména fotografie, které tvoří nedílnou součást sociální platformy Facebook. Již při zakládání účtu je budoucí uživatel upozorněn na možnost připojení profilové, popř. úvodní fotografie ke svému profilu. Funkcí úvodní fotografie je dotvoření prezentace každého uživatele pomocí vybrané fotografie, obrázku, citátu apod. Aktuální profilová a úvodní fotografie jsou veřejně dostupné všem uživatelům Facebooku. Toto nastavení nelze změnit. Zmíněný postup je odůvodňován co možná nejlepší rozpoznatelností uživatele pro přátele a známé. Na druhou stranu není uživatel povinován tyto fotografie na svém profilu mít (Facebook, ©2018). Další fotografie lze sdílet samostatně nebo v albu spolu s dalšími tematicky sjednocenými snímky kupříkladu z dovolené, nejrůznějších společenských a kulturních akcí atd.

U většiny příspěvků má uživatel právo na základě vlastního uvážení nastavit míru jejich viditelnosti pro okolí od možnosti „Veřejný“ až po „Jenom já“. Soukromí příspěvku lze rovněž personalizovat dle vlastních specifických požadavků (možnost „Vlastní“). Veškeré příspěvky na svém facebookovém profilu lze rovněž kdykoli odstranit či editovat (Facebook, ©2018).



Obrázek 1: Škála možností nastavení soukromí u fotografií a dalších obsahů na Facebooku

Kritický pohled na sdílené obsahy přinesl internetový aktivista Eli Pariser. Příspěvky přátel zobrazované na Facebooku v sekci *Hlavní příspěvky* tvoří jakousi subjektivní a značně personalizovanou podobu Světa kolem nás. Eli Pariser označuje tento fenomén termínem *Filtre bubble* (sociální bublina). Pariser tvrdí, že je Facebook s pomocí algoritmů, sledujících např. četnost zobrazování profilu konkrétních osob, schopen vytvářet stránky s obsahy vybranými v podstatě na míru každému uživateli (TED, ©2011). Tento předpoklad vede k zamyšlení nad tím, do jaké míry se lze při

orientaci ve společnosti kolem nás spoléhat na pomyslnou pomoc Facebooku a na „realitu“, kterou nám nabízí.

2.2.4 Komunikace a zpětná vazba

Z podoby Facebooku tak, jak byla popsána výše, plynou komunikační možnosti, které nabízí. Uživatel Facebooku vysílá ostatním signály už jen tím, že si založí účet a utváří jej prostřednictvím zveřejňovaných obsahů. Tímto způsobem komunikuje daná osoba prakticky s „celým Facebookem“ (s ohledem na individuální nastavení soukromí). Interpersonální či skupinovou komunikaci zajišťuje chatovací nástroj a jeho aplikace Messenger, jež je součástí Facebooku. Posílání zpráv patří k zásadním a nejoceňovanějším funkcím Facebooku. Mladí uživatelé vyzdvihují Facebook právě kvůli možnosti snadné, rychlé a takřka bezplatné komunikace s přáteli a získávání informací. Tato skutečnost hraje nemalou roli v otázkách participace na Facebooku i jiných sociálních sítích (Svobodová, 2014).

Zprávy lze odesílat všem uživatelům, fyzickým osobám i stránkám reprezentujícím nejrůznější organizace, produkty či známé osobnosti. V případě kontaktování uživatele mimo seznam přátel se zpráva doručí jako žádost o spojení, tu je možné odmítnout. Chatování, tedy oboustranná výměna sdělení probíhá mezi dvěma jednotlivci nebo ve skupině vybraných uživatelů Facebooku (skupinová konverzace). Vzájemnou komunikaci lze kdykoli ukončit, smazat nebo uživatele takzvaně zablokovat a tím mu znemožnit veškeré pokusy o další propojení. Kromě běžných textových zpráv mají uživatelé k dispozici také emoji (smajlíky), jednoduché animace ve formátu GIF, samolepky (obrázky a drobné animace sloužící k vyjádření aktuální nálady či emoce), hlasové zprávy, fotografie i videa a další obsahy (Facebook, ©2018).

Významnou součástí mezilidské komunikace je i vzájemné poskytování si zpětné vazby. Na sociálních sítích má tento proces logicky jinou formu než při komunikace tváří v tvář. Konkrétně uživatel Facebooku získává zpětnou vazbu v rámci konverzací, z komentářů od *přátel* u svých příspěvků, na základě chování ostatních uživatelů k němu (např. odebrání z přátel, blokace) a v neposlední řadě také prostřednictvím řady tlačítek se symboly – *reakcí*. Škála možných reakcí vychází z původního tlačítka se symbolem vztyčeného palce („like“, „to se mi líbí“) vyjadřujícího souhlas, potvrzení, kladné emoce apod. Před několika lety k němu přibýlo dalších šest možností. Reakce umožňují rychle a zároveň výstižně vyjádřit svůj názor

i pocity vyvolané konkrétním obsahem. Na škále se nachází symbol srdce („*Super*“), smějící se („*Haha*“) či smutný („*To mě mrzí*“) obličej aj. (Voříšek, ©1998–2018).



Obrázek 2: Škála reakcí na Facebooku

2.3 Soukromí a bezpečí na Facebooku

Sociální síť, Facebooku nevyjímaje, jsou zpravidla naprogramovány tak, aby měli všichni uživatelé dostatek příležitostí sdělit o sobě co možná nejvíce údajů. Nabízejí celou řadu aplikací, vybízejí k personalizaci uživatelského profilu, umožňují propojení s dalšími společenskými sítěmi apod. Z toho plynou důsledky, jež mohou být pro uživatele pozitivní (např. pobavení se), ale i negativní ve smyslu ztížení kontroly sdílených obsahů a kontroly osobních dat (Ševčíková, 2015).

Zajištění bezpečnosti a ochrana, popř. zneužití osobních informací patří k nejčastěji diskutovaným tématům v souvislosti s Facebookem. Velká pozornost je věnována ochraně soukromí a zajištění bezpečnosti nezletilým uživatelům. „*Na zajištění bezpečnosti uživatelů Facebooku tvrdě pracujeme. Pro nezletilé uživatele jsme navrhli mnoho funkcí, které je upozorní na skutečnost, s kým sdílají svůj obsah, a jež omezí jejich interakci s cizími osobami,*“ hlásá článek na podpůrných webových stránkách této sociální sítě (©2018). Facebook se rovněž snaží o eliminaci citlivého obsahu, nevhodného chování a falešných uživatelských profilů. Do sekce nepatřičného chování na Facebooku spadá dle *Zásad komunity* slovní napadání, vyhrožování, sexuální obtěžování a zneužívání, šikana, sebepoškozování a další. Každý uživatel má možnost podobné chování nebo nevhodný obsah nahlásit k prošetření správcům sítě (Facebook, ©2018).

Své soukromí má alespoň do určité míry v rukou každý jednotlivý uživatel. Ten se prakticky denně rozhoduje o tom, co a jakým způsobem zveřejní, jak se bude prezentovat, komu otevře pomyslné okno do svého života. Stupeň veřejnosti většiny sdílených informací, fotografií i dalšího obsahu je otevřen úpravám dle osobních

preferencí. Facebook za tímto účelem vytvořil tzv. *Nástroje podporující zabezpečení uživatelského účtu a ochranu soukromí*. Ty umožňují personalizaci výchozího nastavení v oblasti přihlašování uživatele, aktivity i navazování kontaktů. Toto nastavení lze později měnit. Uživatel volí mezi základními možnostmi „Veřejný“, „Přátelé“, „Jenom já“ a „Vlastní“ (viz Obrázek 1) označujícími okruh uživatelů, kterým bude daný obsah přístupný. Neučiní-li tak, zůstane uvedený údaj či uveřejněný obsah na jeho profilu zpravidla veřejně dostupný všem uživatelům sociální sítě Facebook (Facebook, ©2018).

Dodržování výše uvedených zásad a etické užívání Facebooku je bohužel mnohdy pouze těžko dosažitelným ideálem. Není ojedinělé se v prostředí této platformy setkat s organizovanými skupinami i jednotlivci šířícími tzv. *hate speech* (nenávistné projevy vůči příslušníkům jiné národnosti, sexuální orientace, vyznání, jinak smýšlející apod.) Tyto projevy, např. v podobě komentářů, slovně napadají, urážejí či vyhrožují osobám i skupinám osob na základě barvy jejich pleti, pohlaví nebo opozičního názoru (Glosbe, [b.r.]). Stejně tak ani sebezodpovědnější chování každého uživatele není zárukou toho, že se jeho dostanou do nepovolných rukou. Svědčí o tom například aktuální kauza týkající se zneužití dat uživatelů Facebooku britskou poradenskou firmou Cambridge Analytica. Tato společnost, nutno dodat, že ne zcela etickou cestou, nashromáždila data více než padesáti milionů uživatelů Facebooku, jež byla jejími klienty následně zneužita k politickým účelům. Data byla získána pomocí speciální aplikace, jež měla skrze několik set tisíc předem informovaných uživatelů rázem přístup i k obsahům od jejich nic netušících přátel (na Facebooku) (David Ingram, ©2018). Cambridge Analytica navíc není jedinou firmou, která podobným způsobem vytěžila a zpeněžila data uživatelů Facebooku, uvedl zakladatel české analytické společnosti Socialbakers Jan Řežáb. Podobné machinace s osobními údaji bez uděleného souhlasu jsou nejen neetické, nýbrž s platností evropského nařízení General Data Protection Regulation (GDPR) i nelegální, dodává Řežáb (Aktuálně.cz, ©1999–2018).

3. Střední školy v ČR

Tato kapitola zasazuje do kontextu oba typy střední školy, které se objevují ve výzkumné části této práce. Po stručném nástinu systému středních škol u nás následuje bližší pohled na střední odborné školství, resp. studijní obor lyceum a na instituci gymnázia.

3.1 Typy středních škol

Dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education) rozdělujeme sekundární vzdělávání na dvě základní úrovně, a to nižší sekundární (ISCED 2) a vyšší sekundární (ISCED 3). Na nižší úrovni se nacházejí ročníky základní školy souhrnně označované jako 2. stupeň a tomu odpovídající ročníky víceletých gymnázií, konzervatoří a škol speciálních. Vyšší úroveň sekundárního vzdělání zahrnuje čtyřletá gymnázia a tomu odpovídající ročníky víceletých gymnázií, příslušné ročníky konzervatoří a střední školy poskytující maturitní vzdělání či vyučení v daném oboru (Klasifikace vzdělání CZ-ISCED 2011).

Základní druhy středních škol, tedy gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště mají své místo v naší výchovně-vzdělávací soustavě již desítky let. Postupně se měnil jejich název, obsah i délka studia a školy se přizpůsobovaly aktuálnímu stavu školské politiky. Současná podoba středního školství byla vytvořena na základě zkušeností ze zahraničí, vlivů globalizace společnosti i tendence pokračovat v domácí tradici a uspokojit lokální trh práce. Od roku 1989 u nás vznikají nové typy středních škol a studijní i učební obory. V současné době nalezneme u nás střední školy zřizované jak státem, tak i soukromými vlastníky (Váňová, 2007).

Jednotlivé školy se nacházejí ve spektru od úzké specializace na výkon konkrétního povolání až po všeobecnou přípravu. Liší se rovněž požadavky na studenta, a to délkou a způsobem ukončení studia. Školský zákon udává tři stupně vzdělání, kterých je možno studiem vybrané střední školy dosáhnout. Jedná se o *střední vzdělání*, *střední vzdělání výučním listem* a *střední vzdělání a střední vzdělání s maturitní zkouškou*. Dosažení jednoho z prvních dvou zmíněných stupňů vzdělání je podmíněno splněním tzv. závěrečné zkoušky, jež se skládá z praktické a teoretické části. Maturitní zkouška je od roku 2011 tvořena společnou a profilovou částí (zákon č. 561/2004 Sb., 2004).

V současné době roste počet absolventů středních škol zaměřených na přechod k vyššímu vzdělání na úkor absolventů středních odborných učilišť, která připravují k výkonu vybraného povolání a okamžitému vstupu na pracovní trh. Od roku 2005 klesl počet absolventů těchto škol o více než třicet tisíc. Naopak počet nově přijatých ke studiu zakončenému maturitní zkouškou v několika uplynulých letech narostl (MŠMT, ©2018).

3.2 Střední odborné vzdělávání

Střední odborné školy se specializují na přípravu a vzdělávání v oblasti ekonomie, zdravotnictví, pedagogiky a dalších oblastech vyžadujících specifické znalosti a dovednosti. Tyto školy poskytují střední vzdělání s maturitou, přičemž standardní délka studia jsou čtyři roky (Tvrzová, 2007, s. 92). Ve školním roce 2016/2017 studovalo na některé z našich středních škol tohoto typu více než 175 000 žáků a studentů⁵ (MŠMT, ©2018).

3.3 Gymnázium

Klasické gymnázium je typ střední školy poskytující všeobecné vzdělání. Hlavním cílem gymnázia je poskytnout adekvátní přípravu budoucím studentům vysokých škol. Gymnázia nabízejí čtyřleté studium na úrovni ISCED 3 nebo obory šesti a osmileté, které svou délkou částečně překrývají povinnou školní docházku. Vybraná gymnázia poskytují svým žákům speciální jazykovou či sportovní přípravu. Studium je zakončeno státní maturitní zkouškou (Tvrzová, 2007, s. 92).

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (2007) vytváří gymnázia náročné a motivující prostředí, v němž mají žáci a studenti dostatek příležitostí, získání potřebných vědomostí, osvojení si klíčových dovedností a rozvoji postojů a hodnot důležitých pro budoucí studijní, profesní i občanský život. Úspěšné absolvování studia na gymnáziu „*dává žákům předpoklady pro vysokoškolské a další studium, pro jejich adaptabilitu v různých oborech a oblastech lidské činnosti, pro přizpůsobení se nově vznikajícím požadavkům na trhu práce i pro případné uplatnění v zahraničí*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007). Ve školním roce 2016/2017 vykonávalo svou činnost v České republice více než 350 gymnázií. Ve stejném roce dosahoval počet

⁵ Údaj nezahrnuje střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

studentů čtyřletých gymnázií téměř 88 tisíc, z nichž většinu tvořily dívky (MŠMT, ©2017).

3.3.1 Gymnázium Kladno

Gymnázium v Kladně je státní škola poskytující čtyřletý (kód oboru 79-41-K/41 gymnázium) a osmiletý (kód oboru 79-41-K/81 gymnázium) studijní cyklus. Ve školním roce 2016/2017 navštěvovalo kladenské gymnázium celkem 572 žáků, přičemž kapacita školy je 640 žáků. Více než polovinu z nich tvořili studenti čtyřleté formy studia ve třech paralelních třídách. Škola zaměstnává 56 pedagogických pracovníků. Stálý pedagogický sbor tvoří 48 učitelů s věkovým průměrem přes padesát let a minimálně desetiletou praxí.

Historie Gymnázia v Kladně se začala psát již na počátku 20. století. Škola využívá historickou budovu vystavěnou v letech 1904–1905, jejíž součástí jsou kromě nespočtu učeben, několika laboratoří a velké posluchárny i dvě tělocvičny. V současnosti se Gymnázium Kladno profiluje jako největší škola ve městě připravující budoucí posluchače vysokých škol. Pedagogickým cílem školy je výchova a vzdělávání cílevědomých, kreativních a právoplatných členů společnosti (Gymnázium Kladno, Výroční zpráva za školní rok 2016–2017).

Učební plán školy je tvořen klasickými předměty, k nimž si žáci třetích a čtvrtých ročníků (resp. septimy a oktávy) vybírají další volitelné předměty podle svých zájmů, schopností a aktuálních organizačních možností školy. Během školního roku pořádá gymnázium nejrůznější kulturní akce, žáci se úspěšně účastní celorepublikových vědomostních soutěží a výměnných pobytů se studenty z Německa či Belgie. Studium je doplněno rovněž několika sportovními a zážitkovými kurzy (Gymnázium Kladno, [b.r.]).

3.4 Lyceum

„Lycea v moderním českém školství navazují především na tradici francouzskou, tedy poskytují všestranné vzdělání, jež má představovat odrazový můstek pro úspěšná univerzitní studia,“ uvádí na svých webových stránkách Waldorfské lyceum v Praze (Střední škola – Waldorfské lyceum, ©2018).

V České republice, resp. v její vzdělávací soustavě je výraz lyceum užíván pro označení čtyřletého studijního oboru pro střední školy. Tento obor má stát na pomezí mezi všeobecně zaměřeným gymnáziem a specializovanými středními odbornými

školy. Studium trvá čtyři roky a je zakončeno maturitní zkouškou. Absolvent vybraného typu lycea nedisponuje odbornou kvalifikací opravňující ho k výkonu příslušného povolání. Na druhou stranu je vybaven předpoklady pro studium na vysoké nebo vyšší odborné škole odpovídajícího typu. V našem vzdělávacím systému se můžeme setkat s několika variantami tohoto studijního oboru. Konkrétně se jedná o lycea s pedagogickou, zdravotnickou, technickou či ekonomickou přípravou. Některá z možných variant vzdělávacího oboru lyceum bývá zřizována při středních odborných školách s příslušným zaměřením (Kábelová, 2010) .

V současné době nabízí některý z typů lycea několik desítek středních škol rozmístěných po celé České republice, zejména pak ve Středočeském kraji. Dle informačního portálu stredniskoly.cz patří k nejčastěji zastoupeným obor 7842M02 Ekonomické lyceum, 7842M01 Technické lyceum a 7842M03 Pedagogické lyceum (STREDNISKOLY.CZ, ©2002–2018). Počty studentů s tímto vzdělávacím oborem se v současné době pohybují kolem patnácti tisíc. Většinu z nich tvoří dívky (MŠMT, ©2018).

3.4.1 Kombinované lyceum

Studijní odbor *78-42-M/06 Kombinované lyceum* byl pro studenty poprvé otevřen ve školním roce 2009/10. Obor nahradil vzdělávací program *Waldorfské lyceum* a v současné době jej lze studovat na všech čtyřech středních waldorfských školách v České republice (STREDNISKOLY.CZ, ©2002–2018).

Kombinované lyceum je tvořeno jednak širším všeobecným vědomostním základem, jednak základními odbornými znalostmi dle vybraného zaměření. To může být humanitní, přírodovědné, případně technické. Svou specializaci si student volí až v průběhu studia, konkrétně na konci druhého ročníku pro třetí a čtvrtý ročník. Škola musí nabízet minimálně dvě specializace. Na rozdíl od pedagogického, přírodovědného a jiných lyceí je studentům umožněno odložit svou profilaci pro další vysokoškolské či jiné studium do okamžiku, kdy jsou jejich schopnosti jasnější a zájmy konstantnější. Mezi klíčové znaky tohoto vzdělávacího oboru patří důraz na kladení základů všeobecné vzdělanosti v prvních etapách studia s předpokladem oddálení rozhodnutí o specializaci pro etapy další a podpora individuálního rozvoje mladého člověka ve všech směrech (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/06 Kombinované lyceum, 2009).

4. Waldorfská pedagogika a škola

Vzhledem k povaze analýzy výzkumné části této bakalářské práce, jež si klade za cíl porovnat uživatelský profil studentky waldorfského lycea s profilem studentky gymnázia, je nutné rozvést problematiku waldorfských škol rovněž na teoretické úrovni. Waldorfské pojetí vědy o výchově a vzdělávání dětí a mladistvých je detailně propracované, přitom ale otevřené novým impulsům. To je patrné z každodenní praxe přinejmenším na těch z waldorfských škol, s nimiž jsem se do dnešního dne setkala.

4.1 Antroposofie jako základ waldorfské pedagogiky

Antroposofie, jež se později stala myšlenkovým základem waldorfské pedagogiky, je takřka celoživotním dílem myslitele a filozofa rakouského původu Rudolfa Steinera (1861–†1925). Vznik antroposofie je provázán se Steinerovou působností u Teosofické společnosti⁶. Steiner „vytvořil“ antroposofii na základě myšlenek teosofie⁷, které obohatil o výsledky vlastního duchovního badání. Kromě pedagogiky vychází z antroposofie rovněž nový způsob zemědělského hospodaření (biodynamika), specifický architektonický styl, léčebné postupy, pohybové umění *eurytmie* aj. (Antroposofická společnost v České republice, [b.r.]).

Přestože antroposofie nalézá původ člověka v duchovním světě, není závislá na konkrétní náboženské tradici. Během svého života na Zemi se má člověk pokoušet s tímto světem opět vědomě spojit. Antroposofie není dogmatickým systémem pravd, ale celoživotní cestou poznávání člověka, jakousi metodikou k odkrývání tajemství lidského života. Právě člověk a odkrývání tajemství lidského života stojí ve středu zájmu antroposofů, jak ostatně napovídá již název Antroposofie (*anthrōpos* = člověk) (Dvořáková, [b.r.]).

Náhledy získané během této životní cesty prostřednictvím „antroposofické metodiky“ využívá waldorfský učitel ve své pedagogické praxi. (Kraemer, 2012) „*Anthroposofie se snaží na svět a na člověka pohlížet tak, že tento pohled může plodně*

⁶ Německá pobočka Teosofické společnosti vznikla roku 1902 a jejím prvním předsedou byl známý publicista a pedagogický reformátor Rudolf Steiner. Roku 1911 se však s Teosofickou společností rozešel, protože nesouhlasil s její přílišnou orientací na indické zdroje, a založil Antroposofickou společnost, jejímž byl opět předsedou (Wikipedie, 2017).

⁷ „...všechna mystická učení založená na bezprostředním intuitivním zření boha a světových tajemství. Na rozdíl od oficiálních církví zdůrazňuje teosofie osobní mystickou zkušenost. V teosofii se mísí náboženská víra a určitý druh myšlenkového a intuitivního zkoumání světových problémů. Toto učení rozvinula H. P. Blavatská“ (abcviry.cz).

využít ve výchovném a vyučovacím umění. Její znalost člověka není snůškou náhodných postřehů vykonaných na člověku“, říká Steiner (1921, s. 14) a dále tvrdí, že antroposofie „nemá zapotřebí uměle aplikovat na jednotlivé jevy života obecné zákony; sjednocuje teoretický pohled na svět s náhledem životaplným a bezprostředním.“

Kasper a Kasperová (2008) připomínají, že ačkoli je antroposofie pro existenci waldorfských škol klíčová, neměla by nikdy tvořit obsah výuky. Antroposofie „slouží“ učitelům nebo vychovatelům. Vzdělává je, vede na cestě poznání žáků a usnadňuje mu volbu vhodných výukových metod a způsobů výchovného působení.

Při antroposofickém pohledu se člověk jeví jako bytost se třemi složkami – *tělem, duší a duchem*. *Tělo* je hmotnou součástí každého člověka vyžadující uspokojování potřeb a pudů. *Duše* je lidským „já“, je naším vnitřním nehmotným světem. V oblasti *ducha* se střetávají oba světy, hmotný a nehmotný, a vytvářejí zcela novou kvalitu. Waldorfská pedagogika ve svém přístupu k dítěti akcentuje tyto tři složky člověka, jejich postupný vývoj a projevy během dospívání (Grecmanová a Urbanovská, 1997).

4.2 Vznik a historie waldorfských škol

První waldorfská škola vznikla v druhé dekádě 20. století v německém městě Stuttgart. Jejím duchovním otcem je Rudolf Steiner, filozof a tvůrce theosofie, resp. antroposofie, z níž vychází celá waldorfská pedagogika. Na tom, aby škola vůbec vznikla, se však značně zasloužil továrník a Steinerův příznivec Emil Motl. Právě on totiž na jaře roku 1919 požádal Steinera o jednu z jeho antroposofických přednášek, zda by byl schopen převést část svých myšlenek do praxe a na tomto základě „vytvořit“ školu pro děti dělníků Moltovy továrny na cigarety (Zdražil, 2007).

A tak započala několikaměsíční intenzivní práce zahrnující hledání, výběr a úpravu vhodných prostor, pečlivou volbu a zaškolování budoucích učitelů i propagaci nově vznikající školy za účelem doplnění počtu žáků. V polovině září 1919, tedy necelý půlrok od prvotního nápadu, započala svou činnost škola nesoucí název po Moltově továrně na cigarety Waldorf Astoria. Na počátku její existence byl tamější pedagogický sbor tvořen dvanácti učiteli, kteří prošli sérií přednášek a praktických cvičení pod Steinerovým vedením. Na škole bylo do osmi tříd zapsáno 256 žáků, a to většinou dětí zaměstnanců továrny, jimž bylo odpuštěno školné. Ostatním byla výše školného

vyměřena na základě finančních možností dané rodiny (Zadražil, 2008a, Zadražil 2008b, Zadražil, 2008c).

V následujících letech od založení školy ve Stuttgartu se síť waldorfských škol rozrůstala z Německa do dalších evropských zemí i do Ameriky. Rozkvět waldorfské pedagogiky zarazil až nástup fašismu a druhá světová válka. Po roce 1945 navázaly waldorfské školy tam, kde byla řada z nich nucena skončit (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 6). V dnešní době existuje po celém světě více než 950 waldorfských škol. Většina z nich se nachází v Německu, ale waldorfskou školu lze najít i v Lichtenštejnsku, na Thajvanu či v Peru (AWŠ ČR, ©2008).

4.2.1 Waldorfské školy v ČR

První waldorfské školy mohly v České republice vzniknout až po roce 1989. Na základě iniciativy pedagogické i rodičovské veřejnosti bylo v devadesátých letech minulého století založeno prvních šest státních základních waldorfských škol ve velkých i menších městech u nás.

K dnešnímu dni existuje v České republice okolo 40 mateřských, základních, středních škol a waldorfských tříd při běžných školách. Nejvíce z nich sídlí v hlavním městě, další nalezneme v Brně, Ostravě, Karlových Varech, Příbrami či severočeských Semilech. Síť waldorfských výchovně-vzdělávacích institucí se v naší zemi neustále rozrůstá o nově vznikající waldorfské školy a je doplněna několika rodinnými centry a spolky na podporu waldorfské pedagogiky (AWŠ ČR, ©2008).

4.3 Waldorfská pedagogika

Waldorfské školy jsou spolu s Montessori školami, daltonskými školami či školami vyučujícími dle programu Začít spolu tradičně řazeny mezi alternativní pedagogické směry. Výklad pojmu *alternativní* v kontextu výchovy a vzdělávání není zcela jednotný. Obecně vzato jsou za alternativní označovány ty školy, které pracují dle specifického vzdělávacího programu, využívají jiné organizace i metody vyučování apod. Od škol běžných se liší také svým přístupem k dítěti a měrou spolupráce s rodinou, obcí a dalšími osobami i organizacemi (Tvrzová, 2007).

Charakteristickými znaky waldorfské pedagogiky je specifická organizace vyučování, snaha o všestranný a přirozený rozvoj s ohledem na věk dítěte, rozvoj samostatného myšlení, pohybových i uměleckých dovedností a probouzení zájmu o veškeré dění kolem nás. Waldorfské školy vychovávají své žáky ke svobodě, rovnosti,

toleranci a spravedlnosti (Grecmanová a Urbanovská, 1997). Kasper s Kasperovou (2008) dále hovoří o rozvoji individuality, kreativity a všech forem sebevyjádření každého jedince. V dětech je rovněž probouzeno vědomí sounáležitosti, sociální citění i ochota konat tak, aby z našich činů plynul užitek celé společnosti, potažmo celému světu.

Výše uvedené cíle, které si waldorfská pedagogika klade, vyplývají z antroposofického pojetí člověka jako bytosti s tělem, duší a duchem. Je tedy třeba vhodným způsobem a v příslušnou dobu rozvíjet všechny tyto tři složky člověka. Rudolf Steiner (1924) již ve svých raných pedagogických přednáškách rozděluje život dítěte do tzv. *sedmiletí*. Jedná se o tři vývojové úseky od narození do dvacátého prvního roku věku. Právě v souladu s nimi, resp. s procesy a jevy, ke kterým v jejich průběhu dochází uvnitř i navenek dítěte, má být koncipována jeho výchova i edukace.

První sedmiletí se nese ve znamení vývoje a sílení těla. Právě tělo je nyní nejdůležitějším prostředkem poznávání a učení, dítě „nasává“ svět kolem sebe všemi smysly. Od narození zhruba až do sedmého roku věku je třeba dítě ubezpečit v tom, že svět je *dobrý*. Rodič či vychovatel by měli dělat pouze to, co může s čistým svědomím předat dítěti k napodobování.

V druhém sedmiletí ustupuje tělesný vývoj vývoji duševnímu. Důležitou roli při tom hraje umění a obklopování dítěte obrazy ve smyslu imaginací, příběhů apod. Žák již dokáže myslet abstraktně. Vychovatel ukazuje dítěti *krásný* svět kolem něj a poskytuje mu přirozenou autoritu. Po čtrnáctém roce věku dítěte nastupuje třetí, z výchovně-vzdělávacího hlediska poslední významné sedmiletí v životě člověka. Mladý člověk dozrává po biologické i intelektové stránce. Pokračuje rozvoj jeho abstraktního chápání a svobodného myšlení. Od učitelů získává vědomí toho, že svět je *pravdivý*. Vše, čemu byl položen základ v uplynulých letech, se nyní projevu naplno (Steiner, 1924).

Školní rok na waldorfské škole je protkán nespočtem svátků, slavností, žákovských vystoupení a koncertů a dalších akcí, při nichž se setkává celé školní společenství včetně rodičů i přátel školy. Příslušnému ročnímu období nebo blížícímu se svátku je přizpůsoben i vyučovací obsah. Vyučování je členěno na hlavní neboli *epochové* a vedlejší. Vedlejší vyučování probíhá v rámci běžných, 45minutových vyučovacích hodin. K předmětům vedlejšího vyučování patří eurytmie, hudební a výtvarná výchova, tělocvik, cizí jazyky, cvičné hodiny matematiky a mateřského jazyka, případně náboženství. Hlavní vyučování se odehrává v tzv. *epochách*. Jedná se

o 100 až 120 minut dlouhé ranní vyučovací bloky, ve kterých se po dobu dvou až čtyř týdnů vyučuje konkrétní předmět, zpravidla však pouze vybrané téma či oblast z něj tak, aby bylo umožněno hlubší proniknutí do problému (Tvrzová, 2007).

4.4 Waldorfská pedagogika na středním stupni

V kontextu německé dvanáctileté waldorfské školy hovoří Rudolf Steiner o vhodnosti diferenciaci výuky mladého člověka dle jeho zájmů, vloh a osobních profesních předpokladů. Stále však zdůrazňuje důležitost určitého společného základu pro všechny. Zhruba od 14. roku věku by mělo být žáku umožněno specializovat se v rámci studia na vyučovací předměty a oblasti, které odpovídají jeho budoucímu povolání (Altehaage, 1999).

Waldorfské lyceum, resp. oddělený střední stupeň waldorfského vzdělávání je specifikem daným českou legislativou. V Německu a ve většině západních zemí tvoří waldorfská základní a střední škola neoddělitelnou instituci s 1. až 12. či 13. třídou. V našich podmínkách je však z právního hlediska nutné, aby byla střední škola od té základní oddělena a studium na ní bylo podmíněno objektivním přijímacím řízením. Z tohoto důvodu nelze na waldorfské střední školy v ČR jednoduše zkopírovat učební obsahy a pedagogické postupy praktikované na waldorfských školách v sousedním Německu. Výuka na středních waldorfských školách musí být přizpůsobena rovněž skutečnosti, že většina jejich studentů neabsolvovala základní waldorfskou školu (Kraemer, 2012).

4.4.1 Waldorfské lyceum v Praze

Střední škola Waldorfské lyceum Praha na pražském Opatově funguje od roku 2006. U jeho zrodu stál nynější ředitel školy Ivan Smolka a skromný počet učitelů. (Kraemer, 2012). Škola je zřizována jako příspěvková organizace a v současnosti nabízí jeden studijní obor – Kombinované lyceum. Studium je čtyřleté, zakončené je státní maturitní zkouškou. První ročník studentů úspěšně odmaturoval roku 2010. V roce 2011 se škola díky vynikajícím výsledkům svých studentů u maturitní zkoušky umístila na prvním místě mezi všemi středními odbornými školami. Soudě dle narůstajícího počtu zájemců⁸ o přijetí ke studiu se popularita školy rok od roku zvyšuje. Škola každoročně otevírá pouze jeden první ročník, kapacita tříd je cca 30 žáků v ročníku.

⁸ Počty uchazečů o studium: v roce 2014 – 79 uchazečů; v roce 2015 – 90 uchazečů; v roce 2016 – 102 uchazečů.

Pedagogický sbor waldorfského lycea je tvořen zhruba dvaceti stálými učiteli a dalšími externisty podílejícími se na odborné výuce a speciálních projektech. Učiteli jsou, jak je typické pro waldorfské školy, většinou muži ve věku do padesáti let. Školu pravidelně navštěvují waldorfské učitelé ze zahraničí, především z Německa (Waldorfské lyceum, ©2017). Výuka je dle zásad waldorfské pedagogiky organizována do ranních dvouhodinových epoch a klasických vyučovacích hodin trvajících 45 minut. Vedle tradičních vyučovacích předmětů nechybí eurytmie, výtvarná a hudební výchova, práce se dřevem či dějiny umění. Ke každému ročníku studia náleží jedno, na určitou vědeckou disciplínu či oblast lidské práce orientované praktikum – zeměměřičské, biologické, sociální a profesní. Účelem každého praktika je osvojení praktických dovedností, získání nových zkušeností a rozvoj sociálních schopností a komunikace. „*Studenti tak získají celostnější pohled na svět, uvědomí si lépe souvislosti, příčiny a důsledky některých jevů,*“ uvádí škola (Waldorfské lyceum, ©2017).

Waldorfské lyceum klade důraz na celkový rozvoj mladého člověka s ohledem na jeho vývojové potřeby a osobnostní specifika. V duchu waldorfské pedagogiky usiluje o harmonické vyučování v souladu s rytmem každého dne i celého školního roku. Vyučování je koncipováno tak, aby bylo možné střídání teoretických, praktických a uměleckých předmětů. Vzdělávací program školy je založen na širokém všeobecném základu, který je poskytován všem studentům. Zároveň se snaží respektovat individuální preference a vyhovět jim. Na konci druhého ročníku studia si každý student samostatně, na základě svých schopností a zájmů volí tzv. specializaci na následující dva roky studia. Jedná se o bloky přírodovědně nebo humanitně zaměřených předmětů sloužící k profilaci studenta a přípravě na studium na vybrané vysoké škole.

Absolvent této střední školy je charakterizován jako samostatný, citlivý a flexibilní jedinec, jenž je schopen zvládnout jak vysokoškolské studium, tak nejrůznější zaměstnání. Absolventi této školy směřují jak na vysoké školy v celé jejich rozmanitosti od farmacie až po pedagogiku, tak do praxe (Waldorfské lyceum, ©2017). Vzdělávání na Waldorfském lyceu Praha není pojímáno jako výcvik nové pracovní síly pro náš ekonomický systém, ale je k němu přistupováno jako k vývoji individualit v celé jejich šíři, z nichž každá bude schopna myslet, tvořit i jednat. Každý student této školy je veden k tomu, aby byl schopen „*vše si sám prozkoumat, analyzovat a pak vyvozovat vlastní závěry či postoje*“, uvedl v jednom z rozhovorů ředitel školy Ivan Smolka (Žák, 2013).

5. Období dospívání

V závěrečné kapitole teoretické části poskytuji stručný přehled vývoje lidského jedince v období dospívání, resp. adolescence s důrazem na vybrané složky tohoto období tak, aby bylo možné lépe uchopit a pochopit přístup adolescentů k sociálním sítím. Na toto období se soustředím proto, že do jeho věkového ohraničení spadají objekty analýzy tvořící náplň praktické části této práce.

Domnívám se, že fyzická a duševní proměna mladého člověka, kvalitativní i kvantitativní změny v rovině vztahů, hledání sebe sama se může promítat v jeho chování na sociálních sítích.

V kapitole uvádím rovněž postřehy týkající se náplně volného času adolescentů. Facebook zde může figurovat jednak jako jedna z volnočasových „aktivit“, jednak jako médium ke sdílení vlastních zájmů a volnočasových činností.

Na závěr kapitoly jsem se pokusila nastínit význam Facebooku v životě současných adolescentů.

5.1 Vývoj jedince v období dospívání

Adolescence je druhou, klidnější zato neméně náročnou a důležitou fází dospívání. Jedná se o období přímo navazující na pubescenci. Na věkovém ohraničení obou fází se autoři publikací věnujících se vývojové psychologii jednoznačně neshodují. Počátek adolescence lze vymezit ukončením povinné školní docházky, po biologické stránce pak pohlavním dozráváním a zahájením sexuálního života (Čáp a Mareš, 2001). Langmeier s Krejčířovou (2006) hovoří o věku od 15 zhruba do 22 let, kdy dochází jednak k dokončování tělesného růstu a změně tělesných proporcí u dívek a chlapců, jednak se zásadně mění postavení člověka ve společnosti. Tato fáze by měla být zakončena přijetím nové společenské role a vstupem do dospělosti, k němuž dochází kolem dvacátého roku věku. Dosažení dospělosti je podmíněno individuálními rozdíly i sociálními normami. V naší společnosti převládá trend odsouvat plné přijetí role dospělého do vyššího věku. Zejména pak u studentů vysoké školy, kteří se vyznačují svou delší závislostí na rodině (Binarová, 2005).

Stejně jako mezi pubescenty existují i mezi adolescenty významné kvalitativní rozdíly. Čáp a Mareš (2001) akcentují také vliv prostředí, sociálních skupin či

dosaženého vzdělání na prožívání, smýšlení i chování nezletilých jedinců a mladých dospělých.

5.1.1 Fyzická podoba jedince

K nejzásadnějším fyzickým změnám u chlapců i dívek dochází v období puberty. Na konci tohoto období jsou již jasně patrné sekundární pohlavní znaky, tedy zaoblené boky a poprsí u dívek a mohutnější postava chlapců. Tělesný růst pokračuje až do období adolescence, avšak dochází k jeho zpomalení. Na konci této fáze je růst dokončen (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V souvislosti s fyzickými změnami a pohlavním zráním dospívajícího se hovoří o tzv. *sekulární akceleraci*.⁹ Langmeier a Krejčířová (2006) na základě starších studií souvisejících s tímto fenoménem tvrdí, že doba určená k dospívání se neustále rozšiřuje a stále více zasahuje jak do dětství, které tím zkracuje, tak i do plné dospělosti, kterou naopak oddaluje. Vlastní tělo a tělesný vzhled bývá pro adolescenty velmi důležitý, proto mu věnují nemalou péči a pozornost. Značné úsilí vynakládané na udržování či dokonce vylepšování svého zevnějšku je přisuzováno zpravidla dívkám, avšak ani chlapcům není toto téma lhostejno. Cílem chlapců bývá vyrýsovaná postava vypovídající o fyzické síle držitele (Čáp a Mareš, 2001). Dle Vágnerové (2012) přináší vědomí a demonstrace vlastní fyzické zdatnosti chlapcům potvrzení vlastní soběstačnosti, nezávislosti a přispívá k rozvoji identity. Atraktivita je pro dívky významná podobně jako síla pro jejich vrstevníky opačného pohlaví. To, jestli je dívka označena za krásnou, je podmíněno tvarem postavy, délkou vlasů a mnoha dalšími aktuálně preferovanými znaky.

Vágnerová (2012, s. 375) vysvětluje potřebu adolescenta líbit se sobě i ostatním lidem jako důsledek všudypřítomného společenského tlaku. „*Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže*“, tvrdí. Celkový vzhled zahrnující proporce těla, styl oblékání i účes každého člověka je rovněž nositelem informací o něm. Fialová (2006) se domnívá, že signály vysílané pomocí těla napovídají mnohé nejen o věku a pohlaví držitele, ale také o jeho společenském postavení, povaze či příslušnosti ke skupině. Vizáž, která je v souladu s aktuálním ideálem krásy, přispívá k posilování sebevědomí a sebehodnocení jedince a hraje důležitou roli v procesu utváření identity. Čáp s Marešem (2001) upozorňují na pomíjivost vrozených tělesných předpokladů

⁹ „*Termínem sekulární akcelerace je označováno celkové urychlování růstu a vývoje v průběhu staletí*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 144).

a doporučují budovat identitu na pevnějších základech tvořených schopnostmi, vlastnostmi, vědomostmi, činy apod.

V moderní společnosti je však pojem krásy značně omezen vzory, které nám jsou předkládány módním průmyslem a médii. Všeobecná snaha mladistvých o přiblížení se jim vede k posilování uniformity a tlaku na psychiku (Vágnerová, 2012). Kupříkladu idealizovaná prezentace profese modelek přináší zkreslující pohled nejen na ženskou krásu jako takovou, ale i na její dosah. Mladé dívky a ženy se na základě toho mohou domnívat, že pouhá atraktivita je klíčem k zajištění lepšího postavení a úspěchu v životě.

To, že mnozí adolescenti věnují nebývalou pozornost tělesnému vzhledu, může být zcela jistě patrné i z jejich profilů na sociálních sítích, resp. na Facebooku. Soudím tak na základě výše popsané struktury Facebooku a informací, jež uvádím v kapitole věnované tomuto tématu. Fotografie na této společenské síti plní celou řadu funkcí od prostředků k identifikaci osob až po „produkty“, na jejichž základě jsou ostatní uživatelé hodnoceni.

5.1.2 Vztahy a socializace

Zabýváme-li se sociálními sítěmi, jež jsou ze své podstaty založeny na principu vytváření a udržování vazeb, je namístě zmínit některá specifika, jež obnáší vývoj mladého člověka po vztahové stránce.

Během dospívání se mění jak postavení jedince ve společnosti jako takové, tak i charakter vztahů s rodinou, vrstevníky a potenciálními partnery. Jedinec dokončuje svou emancipaci od rodiny, která však neznamena úplné emoční odtržení. Co se přátelských, případně milostných vztahů týče, měly by již být hlubší a bohatší (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V rodině dochází k postupné harmonizaci vztahů po emocionálně náročném období pubescence. Adolescent pokračuje v prokazování své soběstačnosti a nezávislosti, jeho závislost na rodině je však stále patrná a adolescent se tak ocitá ve střetu dvou tlaků. Protichůdné pocity a nejistota pramenící z tohoto rozporu může být příčinou pokračujících konfliktů v rodině. Aby mohlo dojít k opětovnému sblížení, či dokonce prohloubení vztahů mezi rodiči a dítětem, musí nastat kvalitativní změna v přístupu k němu z jejich strany. Rodina by měla pružně reagovat na nové postavení jejího dospívajícího člena a přizpůsobit tomu své uspořádání (Čáp a Mareš, 2001). S dlouhodobější závislostí na vlastní rodině se dle Binarové (2005) můžeme setkat

u dívek. To je dáno především jejich tendencí vyhledávat oporu u matky při řešení problémů spojených s ženstvím. Na chlapce bývá v této věci vyvíjen větší sociální tlak.

Současně s tím, jak dochází k emancipaci a odpoutávání se od nadměrné závislosti na rodině, objevuje se tendence kompenzovat tyto vztahy na úrovni přátelství a partnerských vztahů. Mladý člověk od počátku období dospívání vyhledává kromě vrstevnických skupin také bližší, přátelské vztahy s jedním či několika málo jedinci. Zhruba na přelomu pubescence a adolescence začíná zvýšený zájem o opačné pohlaví (Langmeier a Krejčířová, 2006). Navazování, resp. udržení intimního partnerského vztahu vyžaduje schopnost obětovat část své pracně nabyté identity ve prospěch fungujícího vztahu. Vágnerová (2012, s. 434) se k tomu vyjadřuje takto: *„Intimní partnerství představuje zisk nových prožitků a zkušeností, ale zároveň je třeba se pro něj něčeho vzdát.“* Jelikož není možné toto v plné míře vyžadovat po nedostatečně vyzrálé osobnosti adolescenta, končí většina „prvních lásek“ a vztahů z počátku tohoto období rozchodem.

5.1.3 Identita a sebepojetí

Podstatným vývojovým úkolem adolescentů je dokončení procesu formování vlastní, jedinečné a alespoň částečně realisticky založené identity. K tomuto procesu se váže mnoho typických projevů v chování a prožívání mladých dospělých. Sebepojetí se dle Thorové (2015, s. 286) *„formuje na základě informací, které o sobě člověk získá introspekci a sebereflexi, konfrontací s názory druhých osob na vlastní osobu, kulturními vlivy, normami, hodnotami a vlastními zkušenostmi z interakce s druhými lidmi“*. Se vznikem identity souvisí navazování vrstevnických i prvních partnerských vztahů, identifikace se vzorem, hledání osobních sociálních kompetencí a usilování o dosažení vyšší společenské pozice. To vše pomáhá jedinci orientovat se v sobě samém a postupně tak docílit určité nezávislosti a psychického osamostatnění (Vágnerová, 2012). V kontextu sociálních sítí rozlišuje Ševčíková (2015) mezi „online identitou“ a „offline identitou“. Tyto dvě roviny identity jsou navzájem více či méně propojeny. Jednotlivec na sociální síti může být jednoduše identifikován na základě jména či fotografie, ale i na základě uveřejňovaných obsahů, svého chování na síti (komentování, reagování apod.) či okruhu přátel.

5.2 Náplň volného času a zájmy adolescenta

Pávková (2008) vymezuje volný čas jako dobu svobodné volby činností, které jsou člověku příjemné, přinášejí mu radost a poskytují mu příležitost k zábavě, odpočinku i osobnímu rozvoji. Volný čas skýtá prostor pro realizaci koníčků a zájmových aktivit. Kromě zábavní či relaxační má volný čas také funkci sociální. Během vykonávání volnočasových aktivit se jedinec ocitá v rozmanitých sociálních prostředích a skupinách. Příslušnost k určité skupině na základě společných znaků, v tomto případě zájmů, poskytuje mladému člověku potvrzení vlastní osobnosti a společenské uznání (Hofbauer, 2004).

O tom, jak adolescenti tráví svůj volný čas a jaké aktivity volí, mohou vypovídat vybrané fyzické a psychické znaky charakteristické pro tuto vývojovou etapu. Na druhou stranu je třeba mít na paměti značnou individuální variabilitu a jedinečnost každého člověka. Faktorů ovlivňujících výběr konkrétní aktivity je mnoho, a to od pohlaví a věku dotyčného přes jeho schopnosti a vloh až po vliv okolí.

Zaměříme-li se čistě na fyzickou stránku, nachází se adolescent takřka na vrcholu svých sil. Rovněž jeho obratnost, smysl pro rovnováhu a orientaci v prostoru je na vysoké úrovni, což je ideálním předpokladem pro zdokonalování vlastních sportovních dovedností a podávání skvělých výkonů. Dotazníková šetření Frühaufové (2013) i Jurajdové (2012) vypovídají o rozšířenosti sportovních aktivit mezi středoškoláky a vysokoškoláky bez ohledu na pohlaví. Langmeier a Krejčířová (2006) vysvětlují zvýšený zájem o sport v období dospívání nejen jako důsledek dobré fyzické kondice, ale rovněž jako prostředek posílení jedincova sebehodnocení.

Ve způsobu trávení volného času se v dnešní době nepochybně odráží rozšířenost moderních technologií, jako jsou rádio, televize a internet. Ve výzkumu Dvořákové (2010) se ukázalo, že téměř 95 % dotazovaných adolescentů vlastní svůj počítač s připojením k internetu. Rozmanité prostředí internetu dokáže do jisté míry substituovat aktivity, které by bez jeho existence bylo možné vykonávat pouze v běžné realitě. *„Činnosti spojené s počítačem, co do časového objemu, převyšují klasické aktivity jako je četba knih...“*, konstatovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2002, s. 29). Rovněž upozornilo na problém nestrukturovanosti a nedostatečné organizovanosti zájmových aktivit pro děti a mládež.

Jedním z faktorů ovlivňujících náplň volného času je již zmíněná potřeba sociálního kontaktu, přijetí vrstevníky a sdružování se do skupin. Dospívající člověk

pak vyhledává takové aktivity a způsoby trávení volného času, které ji saturují. Kromě setkávání s přáteli a spolužáky tváří v tvář s nimi velká část adolescentů udržuje kontakt prostřednictvím sociální sítě. Sociální síť nepředstavuje pouze druh komunikačního média. „Bytí“ na ní je rovněž způsobem, jakým adolescenti nakládají se svým volným časem. Z výzkumu provedeného Frühaufovou (2013) vychází jako středoškoláky a vysokoškoláky ve volném čase nejčastěji provozovaná činnost právě komunikace skrze sociální sítě. Možnost „posezení s přáteli“ zaujímá místo páté. Podobné závěry vyvozuje rovněž Jurajdová (2012), v jejímž šetření dávali respondenti středoškolského věku přednost internetu oproti trávení času s kamarády. V tomto věku nelze opomenout možnost trávení času s partnerem, kterou v šetření pod záštitou MŠMT uvedlo více než 10 % dotazovaných adolescentů (Jíra, 1997).

5.3 Místo Facebooku v životě dospívajících

Sociální sítě hrají v dnešní době důležitou roli v životě nemalé části světové populace s přístupem k internetu. O tom, že přitahují pozornost zejména mladších generací, platí celospolečenský konsens. Dokazují to však i výzkumná data. Kupříkladu v USA mělo v roce 2009 profil na Facebooku 71 % uživatelů ve věku 18 až 29 let (Lenhart et al., 2010). Celosvětově jsou pak na Facebooku nejpočetněji zastoupeny skupiny uživatelů ve věku 18 až 24 a 25 až 34 let. Dle šetření provedeného agenturou Median zabývající se výzkumem trhu, médií a veřejného mínění navštíví Facebook denně okolo 60 % české populace mladší 29 let, z toho většina z nich i několikrát za den (Mediaguru, ©2018).

Společnost zabývající se průzkumem trhu eMarketer navzdory tomu předpovídá postupný odliv mladých uživatelů z Facebooku, kteří zacílí svou pozornost na jinou ze sociálních sítí. Data získaná v průzkumu z počátku letošního roku (2018) deklarují pokles uživatelských skupin od 12 do 17 a od 18 do 24 o téměř 6 % u obou z nich (eMarketer, ©2018).

5.3.1 Kontakty a komunikace

Mezi důvody, které mladistvé k založení účtu na Facebooku vedou, dominuje tlak přátel a spolužáků, potřeba komunikace a získávání informací týkajících se bezprostředního dění ve své „sociální bublině“. Toto chování odráží potřebu sounáležitosti a společenského přijetí, tvrdí Svobodová (2016) a dále uvádí, že právě

možnost bezplatné komunikace bývá adolescenty vyzdvihována jako největší přednost této sociální sítě. Facebook jako nástroj předávání sdělení je v takovém případě postradatelný jen do té chvíle, kdy se na pomyslném trhu objeví přitažlivější nezaplatněná komunikační platforma.

Takzvané přátelství na Facebooku ve smyslu specifické formy vztahu podmíněného existencí dané sociální sítě se zpravidla liší od vztahů, které adolescenti navazují v reálném životě. Rozdíly lze spatřovat jednak na kvalitativní, jednak na kvantitativní úrovni přátelských a mezilidských vztahů. Průměrný americký pubescentní uživatel Facebooku má kolem tří set přátel. Většinu z nich tvoří právě přátelé ze školy či z okolí bydliště. Více než 30 % nezletilých uživatelů Facebooku v USA má na svém seznamu přátel osoby, se kterými se nikdy nesetkali osobně (Madden et al., 2013). Podobně je tomu i v České republice. Co do počtu přátel, jsou české děti a mladiství „pozadu“ zhruba o stovku. Jejich seznam čítá přibližně 200 přátel (Kopecký, 2015). Podobná čísla u skupiny adolescentů od 16 do 20 let dokládá svým výzkumem i Hotová (2015). Hotová rovněž naráží na zajímavou skutečnost. V reálném životě se většina dospívajících, kteří se zúčastnili jejího šetření, pravidelně setkává maximálně s polovinou ze svých kontaktů na Facebooku.

Dotazníkové šetření Hanusové (2012) poskytuje zajímavé údaje týkající se času, jenž adolescenti věnují svým spolužákům a kamarádům. Data byla získána od více než stovky respondentů ve věku od 14 do 20 let. Ti v reálném životě tráví interakcí se svými přáteli maximálně osm hodin týdně. I přesto jsou si mladí lidé vědomi důležitosti a předností setkávání mimo sociální síť. Komunikaci prostřednictvím Facebooku věnují až dvakrát více času. Většina z nich si raději povídá osobně, stejně tak přistupují i k řešení konfliktních situací. Avšak pro některé zvláště citlivé jedince procházející složitým obdobím puberty a dospívání může Facebook představovat možnost, jak vyjadřovat své názory a myšlenky, nechat promlouvat svou osobnost či navazovat vztahy, to vše bez nutnosti konfrontace s reakcemi okolí tváří v tvář.

5.3.2 Sdílení vs. soukromí

Facebook a sociální sítě skýtají dětem a dospívajícím mnoho výhod. Kopecký (2015) mezi ně řadí zprostředkování nových kontaktů, zábavy i poučení. Zároveň však upozorňuje také na jejich některé stinné stránky, jako jsou riziko vzniku *kyberšikany*, projevy sexuálního obtěžování či poměrně snadná zneužitelnost uváděných osobních údajů a citlivých informací. Problematice soukromí a bezpečí na Facebooku je

věnována značná pozornost. Hrozící nebezpečí si uvědomují i samotní uživatelé. V otázkách soukromí profilu a případné viditelnosti vlastních informací a příspěvků se mladí lidé shodují. Svůj profil mají zpravidla nastavený tak, aby byl jeho obsah, resp. většina obsahu zobrazitelná pouze osobami označenými za přátele. Ve výčtu uváděných osobních informací a kontaktních údajů se na prvním místě jako nejpočetnější jeví profilová fotografie. Oproti tomu k nejméně zveřejňovaným údajům patří např. telefonní číslo (Madden et al., 2013).

Svobodová (2016) ve svém výzkumném šetření uvádí, že adolescenti zaujímají vůči Facebooku buď pozici spíše pasivního pozorovatele, nebo se naopak staví do role aktivního „sdíleče“ informací ze svého života. Důvodem k takto otevřené sebe prezentaci bývá touha po oceňování kvalit daného člověka a společenském uznání. Motivací ke zdrženlivému chování, co se sdílení vlastních obsahů týče, může být strach ze ztráty soukromí. Mezi respondenty se našli také taci, kteří hovořili o změně v přístupu k „přidávání“ fotografií, statusů apod. ve smyslu poklesu nynější aktivity. Jako důvod uváděli svou nynější vyzrálost oproti období, ve kterém došlo k založení účtu. Lze tedy usuzovat, že změny v pojetí sebe prezentace na Facebooku odrážejí do jisté míry vývoj sebepojetí daného jedince (Svobodová, 2016).

PRAKTICKÁ ČÁST

Na následujících stránkách popisuji přípravu, realizaci a závěry výzkumu týkajícího se užívání stejné sociální platformy reprezentanty dvou navzájem odlišných skupin. Výzkum zahrnuje dotazníkové šetření a analýzu dvou uživatelských profilů sloužící k jejich porovnání.

Do výzkumu byly zapojeny studentky Waldorfského lycea na pražském Opatově a studentky Gymnázia Kladno. Důvodem k výběru těchto škol mi byla jejich nápadná odlišnost plynoucí z místa, velikosti školy a počtu studentů, především pak skutečnost, že se jedná o dvě školy se zcela rozdílnými „pedagogickými základy“.

S ohledem na zvolenou optiku výzkumu jsem si nejprve položila otázku, zda studentky waldorfské střední školy vykazují jiné uživatelské chování, než studentky gymnázia. Srovnání dvou škol, tedy jejich studentek odhalilo přítomnost rozdílů v přístupu k Facebooku mezi oběma skupinami respondentek jak je popsáno dále v textu. Poté jsem se detailněji zabývala jednou ze součástí aktivního užívání Facebooku, kterou je zveřejňování obsahů na osobním profilu.

6. Kvantitativní výzkum

Samotné analýze předcházela kvantitativní výzkum formou dotazníku. K jeho realizaci jsem se rozhodla jednak z důvodu nedostatku objektivních informací týkajících se uživatelského chování středoškolských studentek na Facebooku, jednak vzhledem k počátečním nejasnostem ohledně uchopení analýzy a povaze analyzovaných dat. Bylo třeba provést nejprve určitý „předvýzkum“ sloužící k vymezení základního rámce čili předpokladu pro analytickou část. Jinak řečeno měl kvantitativní výzkum nejprve odhalit, zda rozdíly mezi zvolenými skupinami respondentek existují, aby pak bylo možné některé z nich konkretizovat. Jsem si vědoma ne zcela obvyklého provedení i dalšího zpracování a využití dat z tohoto výzkumu. Vzhledem ke svým účelům to však považují za adekvátní.

6.1 Metoda sběru dat a provedení výzkumu

Ke sběru dat byla využita metoda písemného dotazování. Forma dotazníku je pro své nesporné výhody hojně využívána při výzkumech v pedagogice, psychologii i sociologii. Hlavním plusem dotazníku je možnost oslovit širokou škálu respondentů a získat tak velké množství dat. Podmínkou efektivity je správně sestavený dotazník. Důležitý je především úměrný rozsah a srozumitelnost formulovaných otázek (Průcha, 1995).

Mnou sestavený dotazník není rozsáhlý. Čítá pouhých 19 položek, z nichž většina jsou uzavřené otázky. Studentky jsem oslovila prostřednictvím svých kontaktů na obou školách. Dotazník jim byl zpřístupněn skrze službu Google Forms. Tento postup byl zvolen především z časových důvodů. Sběr dat probíhal od října 2017 do listopadu téhož roku. Dotazník umožňuje získat data týkající se rozsahu i obsahu aktivity na Facebooku, na základě nichž lze uvažovat o odlišnostech mezi skupinami.

6.2 Cíl výzkumu

Cílem tohoto „předvýzkumu“ je na základě dotazníkových dat prokázat, či vyvrátit, zda se od sebe skupiny studentek liší nejen oborem studia, ale i způsobem užívání platformy Facebook. Střední škola a uživatelské chování jsou přitom chápány jako dvě na sobě závislé proměnné. Teoreticky vzato změni-li se střední škola, změní se i uživatelské chování.

6.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Liší se studentky Waldorfského lycea Praha od studentek Gymnázia Kladno svým uživatelským chováním na sociální síti Facebook?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. *Liší se v tom, jaké údaje obsahuje jejich profil?*
2. *Liší se počtem přátel a četností komunikace s nimi skrze Facebook?*
3. *Liší se způsobem, jakým přistupují k ochraně svého soukromí?*
4. *Liší se typem zveřejňovaných obsahů?*

Výzkumné otázky budou zodpovězeny na základě graficky znázorněných dat z dotazníkového šetření. K těmto účelům byly vybrány vždy minimálně dvě otázky z dotazníku. Volila jsem takové, které postihují čtyři předem stanovené a v teoretické části popsané složky užívání Facebooku. Jedná se o uživatelský/osobní profil, kontakty a komunikaci, soukromí a v neposlední řadě zveřejňované a sdílené obsahy. Hlavní a vedlejší výzkumné otázky jsou na sobě závislé. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku bude považována za kladnou, budou-li kladně zodpovězeny alespoň dvě vedlejší výzkumné otázky.

6.4 Výzkumný vzorek

Dotazník vyplňovaly studentky střední školy Waldorfské lyceum v Praze a Gymnázia Kladno. Podnětem k výběru těchto škol mi byla má osobní zkušenost s nimi, jejich studentkami i pedagogy. Vzájemná odlišnost těchto škole je dána např. jejich rámcovým vzdělávacím programem, ale i prostým faktem, že se pražské lyceum hlásí k proudu alternativní pedagogiky. Další specifika waldorfské školy a rozdíly mezi těmito školami vyplývají z jejich popisu v teoretické části.

Věk dotazovaných se pohybuje v rozmezí od 16 do 19 let. Z Gymnázia Kladno se do výzkumu zapojilo celkem 48 studentek. Z Waldorfského lycea na pražském Opatově 51 studentek. Pohlavní homogenost skupiny byla záměrná. Domnívám se, že v případě zahrnutí obou pohlaví by tím bylo vyhodnocení výsledků zkomplikováno.

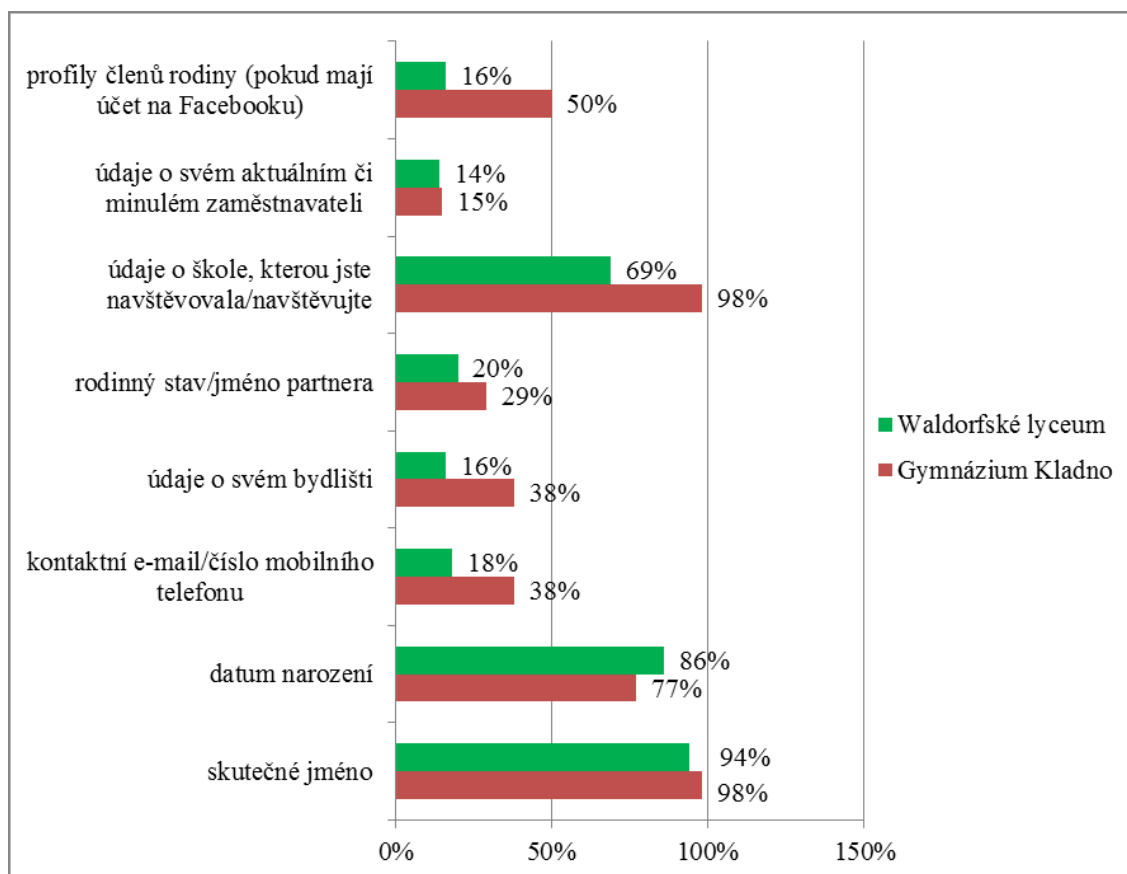
6. 5 Výsledky kvantitativního šetření

Vybraná data, tedy výsledky konkrétních položek dotazníku, byla převedena do podoby grafů. Na základě nich jsou zodpovídaný vedlejší výzkumné otázky. Ty vedou k vytvoření závěru a zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Liší se v tom, jaké údaje obsahuje jejich profil?

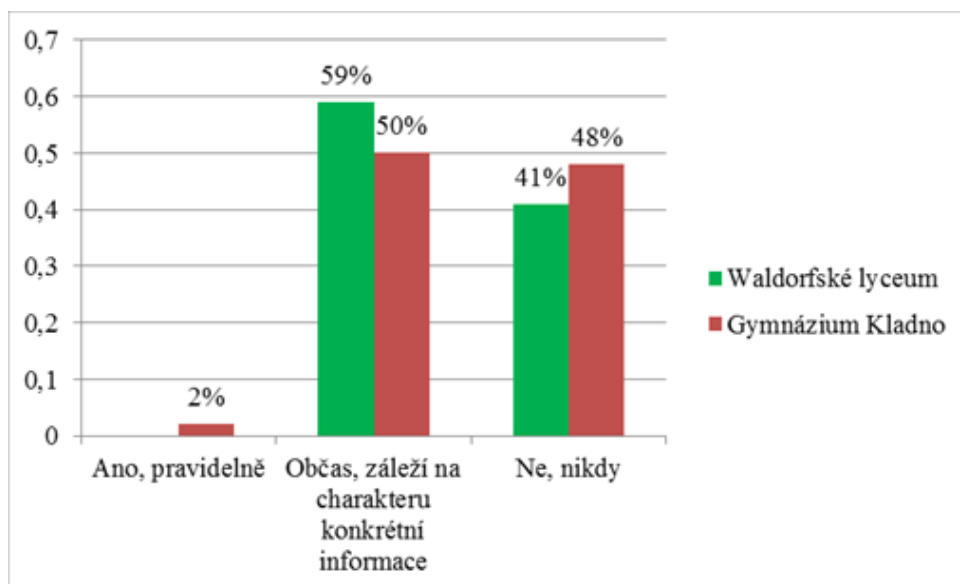
Odpověď na tuto otázku je kladná. Ano, obě skupiny dotazovaných studentek se navzájem liší tím, jaké údaje obsahují jejich profily. Osobní profily studentek Gymnázia Kladno obsahují zpravidla více osobních údajů typu jméno, věk, příbuzenské vztahy, apod. než profily studentek Waldorfského lycea. Ty jsou na druhou stranu sdílnější, co se týče zveřejňování příspěvků z osobního života. Dokladem toho jsou následující graficky znázorněné položky dotazníku.



Graf 1 Vyberte informace, které o sobě na svém profilu uvádíte.

Z grafu vyplývá, že téměř všechny studentky z obou skupin na svém profilu uvádějí své pravé jméno, většina z nich rovněž datum svého narození. Hojně zmiňované

jsou i údaje o navštěvované škole, přičemž školu uvádí téměř všechny dotazované studentky gymnázia a nadpoloviční většina studentek lycea. Nejzásadněji se obě skupiny rozcházejí v položce *profily členů rodiny*. Na svém profilu je uvádí polovina dotazovaných studentek Gymnázia Kladno, ale pouze 16 % studentek Waldorfského lycea. Další odchylky lze pozorovat v otázce kontaktních údajů a údajů o místě bydliště. V obou případech vystupují jako sdílnější studentky Gymnázia Kladno.

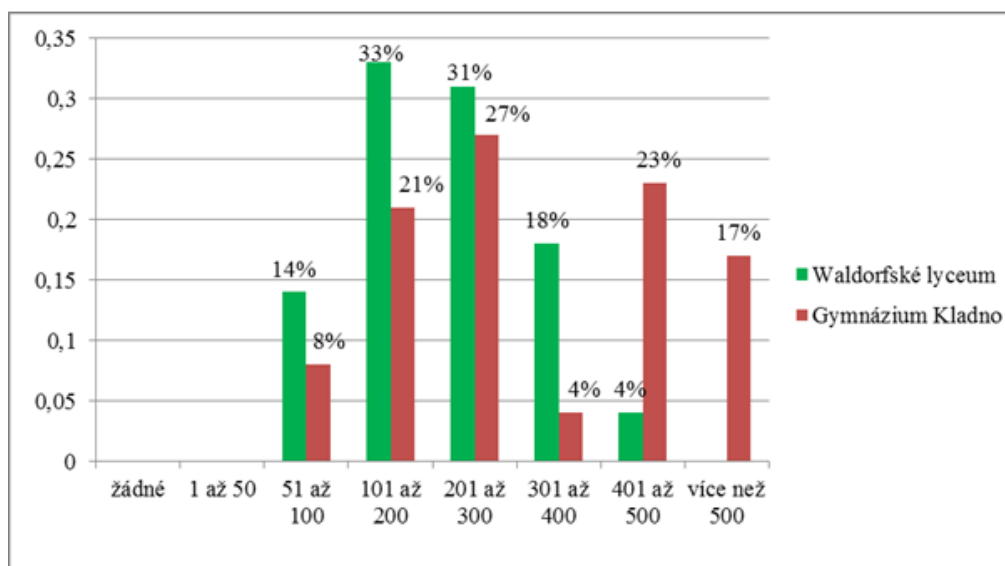


Graf 2 Zveřejňujete na Facebooku příspěvky obsahující informace z osobního života?

Tento graf ukazuje, že dotazované studentky Waldorfského lycea se ke sdílení informací ze svého soukromí staví o něco kladněji než studentky Gymnázia Kladno.

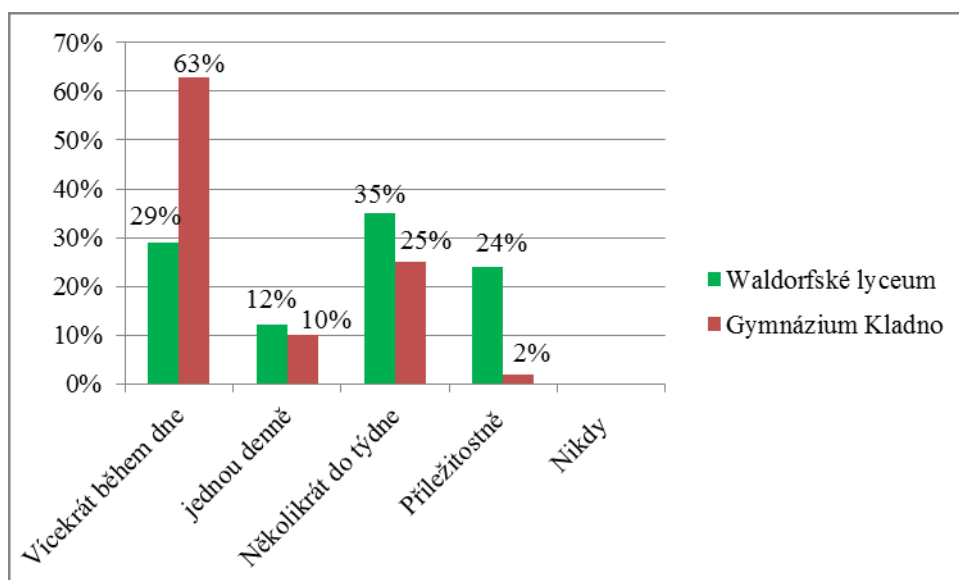
2. Liší se počtem přátel a četností komunikace s nimi skrze Facebook?

I na tuto otázku lze na základě níže uvedených dat odpovědět kladně. Obě skupiny studentek se od sebe navzájem odlišují jednak počtem přátel, jednak četností komunikace s nimi v rámci této sociální sítě.



Graf 3 Kolik máte přibližně „facebookových přátel“

Většina dotazovaných studentek Waldorfského lycea má na Facebooku kolem sta až tří set přátel. Pouze necelá pětina z nich má více než tři sta přátel. Žádná z nich neuvedla, že by její seznam přátel na Facebooku čítal více než pět set jmen. Oproti tomu mají studentky kladenského gymnázia viditelně více facebookových přátel. Možnost *401 až 500* nebo *více než 500* zvolilo v součtu 40 % z nich, zatímco do stovky přátel má pouze 8 % z nich.



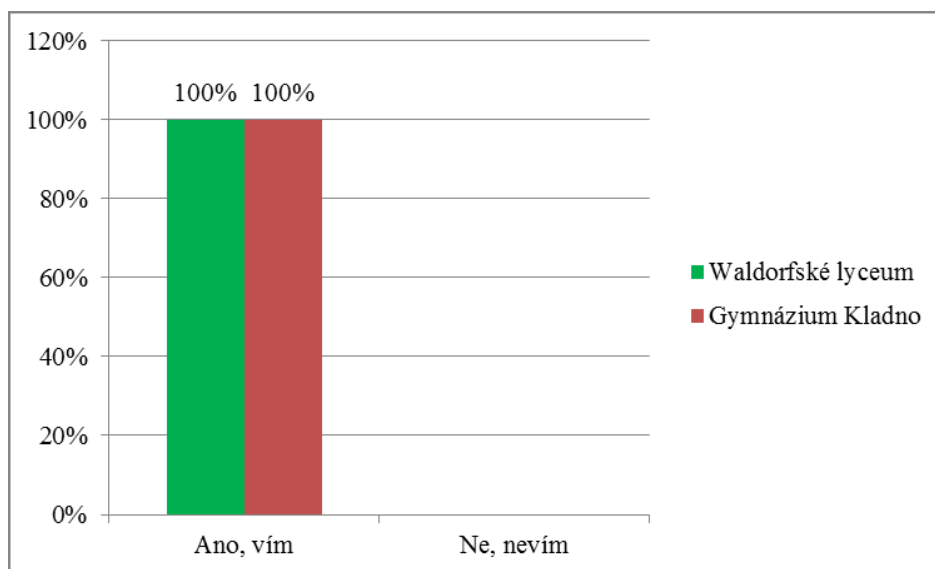
Graf 4 Jak často jste prostřednictvím sítě Facebook v kontaktu s některým/i z Vašich přátel?

Tento graf demonstruje, že více než polovina studentek Gymnázia Kladno komunikuje se svými přáteli prostřednictvím Facebooku i několikrát za den. Jen příležitostně své přátele kontaktují pouhá 2 % dotazovaných z této školy. Studentky Waldorfského lycea užívají Facebook ke komunikaci s přáteli ponejvíce jen několikrát

do týdne (35 % z nich). Poměrně hojně je oproti druhé skupině studentek téměř čtvrtinou dotazovaných zastoupena i možnost *příležitostně*.

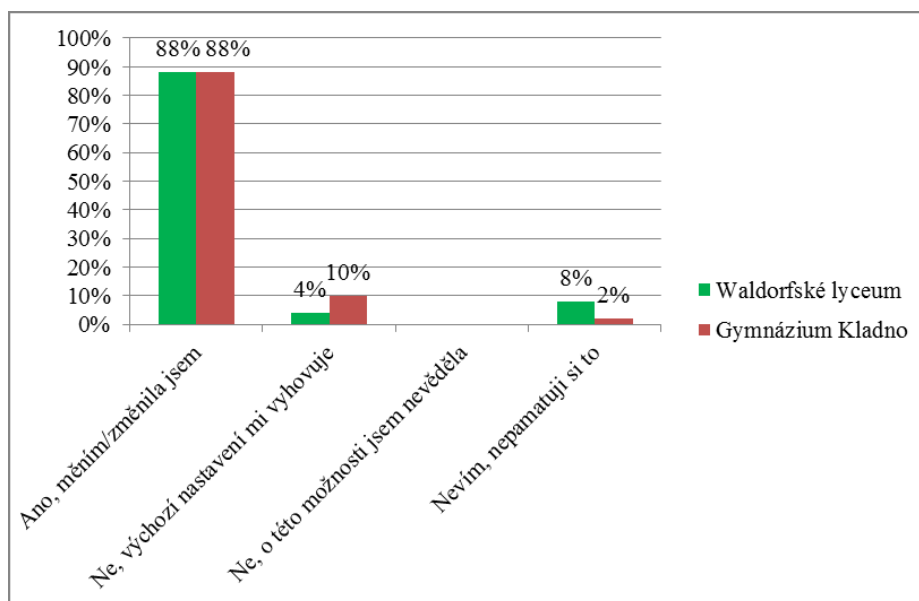
3. Liší se způsobem, jakým přistupují k ochraně svého soukromí?

Odpověď na třetí z vedlejších výzkumných otázek je negativní. V tomto ohledu se obě skupiny prakticky shodují.



Graf 5 Víte o možnosti upravení svého soukromí na Facebooku?

Soudě dle grafu se ani v jedné ze skupin nenašla studentka, která by o této možnosti nevěděla.

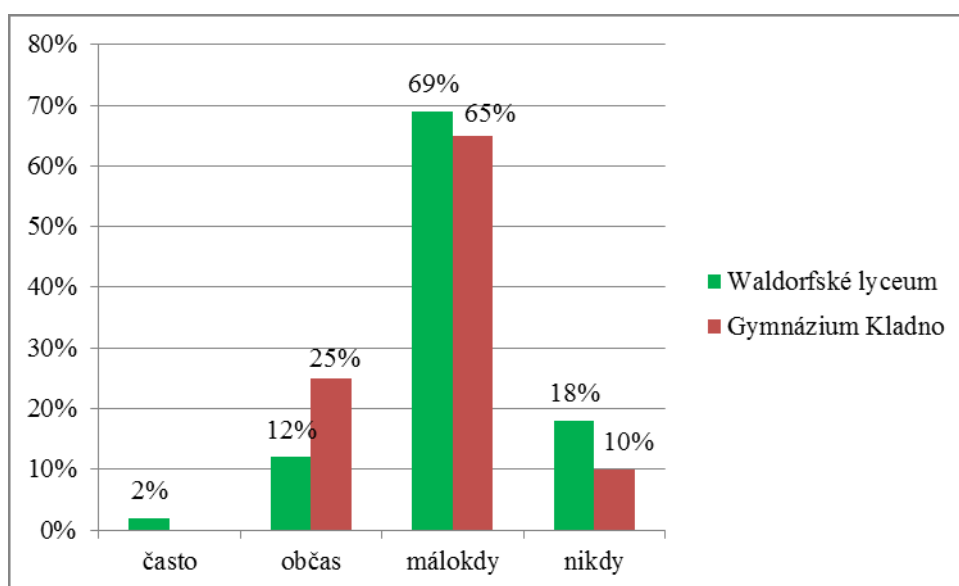


Graf 6 Měníte (změnila jste) toto nastavení dle svých osobních požadavků?

V tomto případě vykazují data shodu mezi studentkami. U obou skupin je nejsilněji zastoupena možnost *Ano, měním/změnila jsem*.

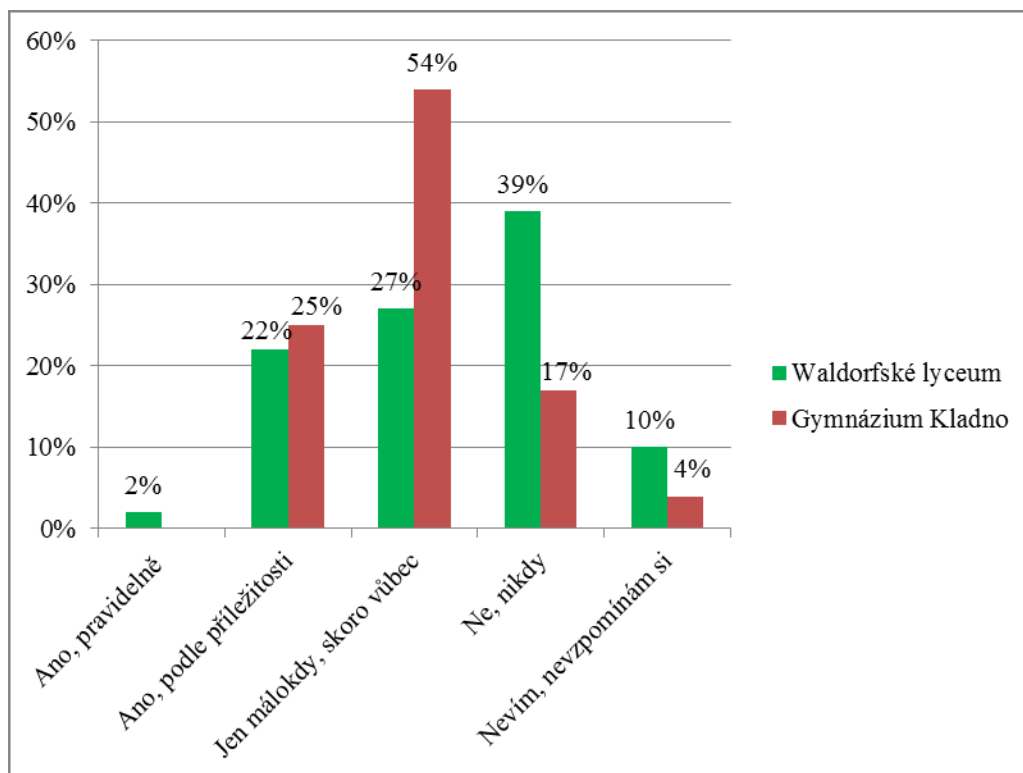
4. Liší se skrze zveřejňované obsahy?

Ano, studentky Waldorfského lycea se od studentek gymnázia v Kladně liší tím, jaké obsahy a jak často je zveřejňují. Ačkoli v četnosti zveřejňování jsou si obě skupiny prakticky rovny, co do charakteru se jejich příspěvky částečně liší. Studentky Waldorfského lycea zveřejňují dle získaných dat znatelně častěji příspěvky, jež se týkají jejich hodnot, životního postoje, názorů apod.



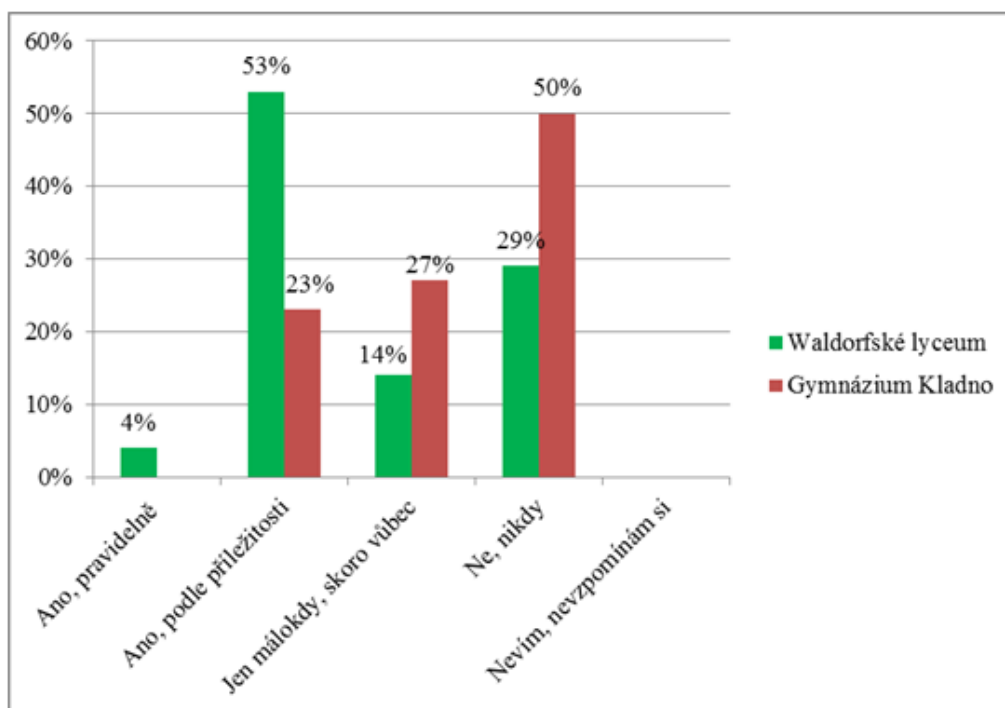
Graf 7 Vyberte četnost, s jakou vykonáváte následující aktivity. (Z toho je graficky znázorněna možnost zveřejňování vlastního obsahu).

Data zobrazená v tomto grafu vedou celkem k rozporuplným výsledkům. Nadpoloviční většina studentek obou skupin uveřejňuje obsahy na svém profilu jen málokdy. Bezmála pětina studentek lycea a pouze deset procent studentek gymnázia tak nečiní nikdy. Nejvýrazněji, tedy o 7 %, se odpovědi obou skupin rozcházejí u možnosti *občas*. Sečteme-li vždy dvě nejvyšší položky u obou skupin, zjistíme, že studentky Waldorfského lycea zveřejňují své obsahy spíše málokdy nebo vůbec, čímž se přiklání k pomyslnému negativnímu pólu sdílení. Naopak ve druhé skupině byla po odpovědi *málokdy* druhou nejčastěji volenou možností *občas*. Závěr je takový, že i v této oblasti existují sice malé, ale přesto platné rozdíly mezi odpověďmi studentek Waldorfského lycea a studentek Gymnázia Kladno.



Graf 8 Sdílíte ze svého osobního profilu příspěvky týkající se Vašich zájmů a volného času?

Z grafu je zřejmé, že obě skupiny studentek jsou značně heterogenní a liší se nejen od sebe navzájem, ale i jednotlivě v rámci svých vlastních řad. Zatímco většina studentek Gymnázia Kladno zveřejňuje obsahy týkající se zájmů a volného času jen málokdy nebo skoro vůbec, studentky Waldorfského lycea dle odpovědi s největším počtem hlasů nezveřejňují tyto obsahy nikdy. Nemalý podíl zastoupení mají i odpovědi *Ano, podle příležitosti* a *Jen málokdy, skoro vůbec*.



Graf 9 Sdílíte ze svého osobního profilu příspěvky týkající se Vašich názorů, hodnot a životního postoje?

Tento graf vypovídá o rozdílném přístupu obou dotazovaných skupin ke sdílení příspěvků vyjadřujících určité postoje či názory. Více než polovina studentek Waldorfského lycea zveřejňuje takovéto příspěvky zpravidla tehdy, pokud je k tomu vhodná příležitost, 4 % studentek této školy dokonce pravidelně. Oproti tomu 50 % studentek gymnázia v Kladně nezveřejňuje tyto obsahy nikdy. Příležitostně přidává podobné obsahy na svůj profil méně než čtvrtina z nich.

Hlavní výzkumná otázka: *Liší se studentky Waldorfského lycea od studentek Gymnázia Kladno svým uživatelským chováním na sociální síti Facebook??*

Dotazované skupiny se mezi sebou liší minimálně v některých aspektech užívání sociální sítě Facebook. Předpoklad celého dotazníkového šetření byl potvrzen. Studentky Waldorfského lycea se svým uživatelským chováním na sociální síti Facebook v určitých ohledech odlišují od studentek Gymnázia Kladno.

V následující části bude ze široké oblasti funkcí a možností Facebooku vyčleněna oblast zveřejňování vlastních a sdílení převzatých obsahů na osobním profilu.

7. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní část navazuje na výsledky dotazníkového šetření. Ze získaných dat vyplývá, že určité rozdíly v uživatelském chování mezi dvěma skupinami studentek skutečně existují. S tímto předpokladem je přistupováno k analýze obsahů na profilu studentky Waldorfského lycea, jež jsou srovnávány s obsahy na profilu studentky Gymnázia Kladno. Existují-li rozdíly mezi dvěma skupinami, pak pravděpodobně existují i mezi dvěma z nich vybranými jedinci.

Sdílení a zveřejňování obsahů na vlastním profilu je přitom nutno chápat jako jednu z dílčích činností v rámci užívání Facebooku.

7.1 Volba výzkumné metody

K analýze obou profilů umožňující jejich srovnání byla využita *diskurzivní analýza*. Diskurzivní analýza jako taková usiluje o identifikaci sociálních vlivů, interpretačního rámce, ideologie nebo diskurzu, který je skryt za komunikovanými (produkovanými) obsahy (Vašát, 2008). Diskurz, o nějž se tato metoda opírá, bývá definován různě. Osobně se přikláním k definici, již použil Homoláč (2006, str. 329). Ten chápe diskurz „jako užívání jazyka, event. dalších znakových systémů – členy dané společnosti, resp. jejich jistou skupinou (teoreticky i jednotlivcem) a/nebo v určité oblasti společenského života a/nebo v komunikaci o určitém tématu“. Obecně vzato jde tedy o určitý interpretační rámec založený na reprezentaci světa utvářející se během sociální interakce, shrnuje Vašát (2008).

Jednou z možností, jak k analýze diskurzu přistupovat a jak ji provádět, je právě mnou zvolená analýza dle Jamese Paula Gee. K této metodě jsem se přiklonila po dlouhých úvahách a pokusech využít metody jiné. Považuji ji za nejvhodnější s ohledem na cíl výzkumu i data, která jsem měla k dispozici.

Gee rozlišuje dva pojmy, jsou jimi *diskurz* a *Diskurz*¹⁰. Diskurz s malým d na začátku chápe Gee jako soubor frází či vět, které dávají smysl. V případě *diskurzu* se bavíme o užívání gramatiky a tvoření gramaticky správných vět. Avšak schopnost užívat gramatiku odpovídajícím způsobem není zárukou smysluplnosti formulovaných vět. „*Nezáleží pouze na tom, jak to říkáme, ale i na tom, kdo jsme a co při tom děláme*“, vysvětluje Gee (1989, s. 5). Samotný *diskurz* je totiž součástí *Diskurzu*. V úvahách nad

¹⁰ Z důvodů větší přehlednosti a odlišení těchto dvou pojmů od diskurzu v širokém slova smyslu užívám tyto pojmy v textu vždy zvýrazněné kurzívou.

Diskurzem není tím podstatným jazyk či gramatika, ale to, co je skrze užívání jazyka říkáno, psáno, děláno či hodnoceno, tedy význam, nikoli forma. V *Diskurzu* se spojují slova s činy, hodnotami, přesvědčením, postoji, společenskými rolemi atd. (Gee, 1989). „*Diskurz je něco jako osobní výbava, jež společně s patřičným úbořem, mluvou a chováním slouží k tomu, aby byla konkrétní role (identita) rozpoznatelná i pro okolí jedince, jenž je jejím držitelem*“ (Gee, 1989, s. 7). To, co je při analýze diskurzu, resp. *Diskurzu* klíčové, bylo již nastíněno. Jedná se o sedm vzájemně propojených rovin, jež jsou zahrnuty prakticky v každém textu či mluveném projevu. Gee o nich hovoří jako o *sedmi realitách* neboli *sedmi základních funkcích* jazyka (Gee, 2011, s. 17). Tyto roviny jsou utvářeny díky užívání konkrétních slov, signálů či symbolů. Při rozboru analyzovaného materiálu je nezbytné se zaměřit na všechny tyto roviny, neboť jsou mnohdy vystavěny na stejných slovech (nebo symbolech) a vzájemně se doplňují, tvrdí Gee. Ke každé z rovin náleží otázka, kterou si analytik při práci s textem klade (Gee, 2011).

Skrze užívání jazyka vytváříme následujících sedm oblastí reality:

1. Významnost

„*Jazyk využíváme k tomu, abychom některé věci (události/osoby apod.) učinili významnými a jiné naopak a abychom dali najevo, v čem spatřujeme jejich hodnotu.*“ Důležitost konkrétní věci může být vyjádřena např. užitím vhodného příslovce (Gee, 2011, s. 17). **Ptáme se:** Jakým způsobem je jazyk užíván k tomu, aby se určité věci (událost/osoby apod.) zdály být důležitější než jiné?

2. Děj

Hovoří-li Gee (2011, s. 17) o ději, má na mysli „*společensky uznávané a institucionálně nebo kulturně podporované snahy obnášející sled nebo kombinaci činností v jasně daném pořadí.*“ Slova a činy jsou vzájemně provázány v recipročním vztahu, jedno nemůže existovat bez druhého. Skrze to, co říkáme, děláme nebo skrze naše chování je utvářen určitý děj. Tento děj v sobě zahrnuje určité aktivity, jež byly, jsou nebo budou vykonávány. **Ptáme se:** Jaký děj je v textu utvářen a jaké postupy, tvořící tento děj, jsou skrze text utvářeny a schvalovány? (Gee, 2011)

3. Identity a role

Jazyk využíváme také k tomu, abychom dali ostatním najevo, jakou identitu či roli na sebe bereme. Tu skrze něj také dále utváříme. **Ptáme se:** Jaká

identita/role nebo identity jsou prostřednictvím užitých slov utvářeny, schvalovány předkládány jako účinné? Jaké identity/role jsou připisovány ostatním lidem? (Gee, 2011)

4. Vztahy

Komunikujeme-li, dáváme najevo svůj vztah k příjemci nebo osobě, skupině osob či instituci, jíž se naše vyjádření týká. Jazyk užíváme rovněž k tomu, abychom budovali a udržovali vztahy nové. **Ptáme se:** Jaké typy vztahů k ostatním (lidem/skupinám/institucím) text ustanovuje? (Gee, 2011)

5. Názory

„Jazyk užíváme k vyjádření... (a) budování pohledu na proces distribuce společenských statků“, vysvětluje Gee (2011, s. 19). Autor textu v něm vždy vyjadřuje svůj názor na to, co je dobré nebo špatné, správné nebo nesprávné, přípustné či nepřípustné apod. **Ptáme se:** Které názory jsou skrze text předkládány jako „dobré“ / „korektní“ / „normální“ / „přiměřené“ / „žádoucí“ / „nevhodné“ / „vysoce ceněné“ apod.? (Gee, 2011)

6. Souvislosti

Když o něčem hovoříme nebo píšeme, můžeme to skrze užívaná slova (nebo symboly) spojovat s něčím dalším. Spojení tak mohou vznikat i mezi zdánlivě vzájemně nerelevantními objekty. Naopak některé logické souvislosti mohou být užitým jazykem zpřetrhány. **Ptáme se:** Jak jsou skrze text propojovány nebo naopak oddělovány určité věci/jevy; co je ve vztahu k ostatnímu předkládáno jako relevantní, nebo irrelevantní? (Gee, 2011)

7. Významnost znakových systémů a vědomostí

V současné době se setkáváme s nespočtem jazyků, nářečí, slangů ale i neverbálních komunikačních systémů. **Ptáme se:** Jaké jazykové, vědomostní a názorové systémy jsou v textu vyzdvihovány a které naopak znevýhodňovány? (Gee, 2011)

Tyto významotvorné komponenty přisuzuje Gee (2011) jak mluvené či psané formě jazyka, tak i statickým (např. malby, fotografie) a proměnlivým (video, film aj.) obrazům. Obrazové materiály jsou stejně jako texty a ústní promluvy nedílnou součástí komunikace, proto je třeba je zahrnout i do úvah nad diskurzem. Podobně jako při užití slov zůstává i v případě komunikace skrze obrazy mnohé skryto a je na příjemci, aby to identifikoval na základě znalosti kontextu, svých zkušeností a kulturní příslušnosti. Tak jako s textem můžeme tedy pracovat i s obrazem. Při studiu textů, *multimodálních*

*textů*¹¹ nebo obrazů doporučuje Gee postupovat prakticky stejně. Výše uvedené roviny jazyka v sobě zahrnují konkrétní otázky, na něž je třeba se při rozboru daného materiálu ptát. „Po náležité úpravě mohou být všechny tyto otázky užity rovněž ke studiu multimodálních textů a obrazů“ dodává Gee (2011, s. 194).

7.2 Cíle výzkumu

Cílem analýzy je určit a popsat profily, resp. obsahy na profilech studentky Waldorfského lycea a studentky Gymnázia Kladno a případné rozdíly mezi nimi skrze diskurz, který každá ze studentek užívá. Diskurz je zde chápán ve svých dvou významech tak, jak jej uchopil James Paul Gee.

7.3 Výzkumné otázky

Na výsledném dojmu z uživatelského profilu se podílí nejen typy obsahů, nýbrž i užití komunikační prostředky a diskurz, v jehož rámci je celý profil utvářen. To jsou prvky utvářející případné rozdíly mezi profily.

Výzkumná otázka č. 1: *Jakými jazykovými prostředky se vyznačují příspěvky na analyzovaných profilech? Používá studentka Waldorfského lycea jiné jazykové prostředky než studentka Gymnázia Kladno?*

Při písemném i mluveném projevu užíváme nejrůznější jazykové prostředky od spisovné češtiny přes její hovorovou formu až po expresivní, nářeční a jiné výrazy. Každý jedinec disponuje rovněž svou vlastní, individuální slovní zásobou, která tvoří jakousi nadstavbu jádru slovní zásoby národního jazyka. Individuální slovní zásoba je variabilní a závisí na věku, povolání, vzdělání či místu bydliště daného člověka (Sochrová, 2009).

Výzkumná otázka č. 2: *Jaké pravopisné jevy se vyskytují v příspěvcích na analyzovaných profilech?*

Pravopis neboli ortografie je souborem pravidel užívání písemných znaků konkrétního jazyka. Český pravopis je diakritický, tj. užívá latinku a diakritická znaménka. Součástí latinky jsou kromě jednotlivých písmen, diakritických znamének atd. i interpunkční znaménka (Sochrová, 2009). Pravopis stejně jako užití jazykové prostředky je součástí *diskurzu* jako pomyslného základního kamene pro výstavbu

¹¹ Viz podkapitola 2.5

Diskurzu daného jedince. Abychom mohli kupříkladu vyjádřit svůj názor na určitý jev, musíme být schopni své vyjádření nejprve správně zformulovat.

Výzkumná otázka č. 3: *Jaký Diskurz převládá na profilu studentky WL? Jaký na profilu studentky gymnázia?*

Diskurz je zde chápán ve smyslu, který mu udělil Gee. Jedná se o určitý životní styl, jenž zahrnuje to, jak mluvíme a píšeme, jak se chováme a co děláme, čemu věříme, co je pro nás důležité a v jakých souvislostech chápeme svět kolem nás (Gee, 1989).

7.4 Výzkumný vzorek

Objektem výzkumu jsou dvě studentky čtvrtých ročníků střední školy. Jedná se o studentku střední školy Waldorfské lyceum v Praze a studentku 4leté formy studia Gymnázia Kladno. U obou vybraných dívek jsem sledovala období, během něhož se nacházely ve čtvrtém, tedy maturitním ročníku studia. Z důvodu ochrany osobních informací a zachování anonymity uvádím v rámci této práce pouze křestní jména obou účastnic výzkumu.

7.5 Analyzované obsahy

Předmětem analýzy jsou dva osobní profily v rámci sítě Facebook, resp. obsahy na nich uveřejněné během půlročního období. Časové rozmezí bylo z jedné strany ohraničeno dobou zpracování výsledků dotazníku, na druhé pak termínem odevzdání této práce. Toto rozpětí jsem vyhodnotila jako dostačující k získání optimálního množství materiálu k analýze. Zaměřila jsem se při tom na veškeré analyzovatelné zveřejňované (autorské) a sdílené (převzaté) obsahy.

Jedná se o tyto skupiny obsahů:

- A. **příspěvky tvořené pouze textem**, tj. statusy, komentáře a popisky sloužící k osobnímu vyjádření nebo oslovení „publika“;
- B. **autorské obrazové materiály**, tj. fotografie;
- C. **převzaté obrazové materiály**, tj. obrázky a koláže, videa, fotografie aj.;
- D. **další zveřejněné i sdílené příspěvky** jako např. události, výsledky z aplikací a her, články a texty uveřejněné mimo Facebook aj.

Analýze byly podrobeny zejména texty, dále obrazové materiály. Vybrané analyzované příspěvky na profilech spadají do kategorie, kterou Gee (2011) označuje jako *multimodální texty*. Jedná se o materiály, kde je text zkombinován s obrazem, tedy např. nejrůznější koláže, reklamní grafiky apod. Jednotlivá slova mohou být v tomto případě buď součástí obrazu, nebo jazykovými symboly určenými k samostatné analýze.

Rozmanitost analyzovaných obsahů vyplývá ze specifčnosti této sociální sítě. Facebook nabízí svým uživatelům možnost užití celé řady komunikačních prostředků a forem sebevyjádření, proto není možné se zaměřit při analýze uživatelského profilu kupříkladu pouze na text. Veškeré obsahy, a to jak studentkou osobně psané statusy, tak i obrázky, jež pouze převzala a sama nevytvořila, jsem z výzkumných důvodů postavila na prakticky stejnou úroveň.

7.6 Provedení analýzy

Při analýze obsahů jsem postupovala podle výše uvedeného schématu jednotlivých rovin jazyka. Přitom jsem si kladla k nim náležející analytické otázky.

Všechny uváděné dílčí závěry a domněnky jsou doloženy patřičným úryvkem, slovním spojením, slovem či symbolem, popř. obrazovým materiálem. Veškeré zde použité materiály byly v době analýzy součástí profilů na Facebooku studentek. Citované texty jsou uváděny v takřka nezměněné podobě. Tučně zvýrazněná slova nejsou součástí původního textu a slouží k vyznačení klíčového výrazu či části úryvku. Emotikony jsou ponechány tam, kde je jejich přítomnost zásadní pro správnou interpretaci, nebo v případě, jsou-li jako symboly předmětem analýzy.

Z důvodu zachování anonymity jsou v použitých obrazových materiálech učiněny úpravy ztěžující identifikaci zobrazovaných osob.

7.6.1 Zvýznamňování

V prvním bodě se zabývám otázkou, jak studentky pracují se slovy či symboly, aby se určité věci zdály být významné či důležitější než jiné.

Jako nejčastěji vyzdvihované téma na profilu studentky Waldorfského lycea se jeví vzdělávání a školství. Skrze své výroky a sdílené obrázky se studentka vyjadřuje zejména k maturitní zkoušce, dále zmiňuje učitelský sbor na její škole a problematiku alternativního školství. Na významu získávají tyto příspěvky už jen tím, že jsou na jejím profilu přítomny v takové míře. V psaných promluvách věnovaných

didaktickému testu z českého jazyka se s velkou frekvencí vyskytuje příslovce „fakt“ („jsem fakt ráda...“; „Přijde mi to fakt zvláštní...“; „To už bych musela být fakt vypatlaná...“) svědčící o významu tomuto tématu přisuzovaném. V protikladu k tomu, kolik pozornosti věnuje studentka maturitní zkoušce, se jeví absence, bohužel nedoložitelná, jakýchkoli písemných i obrazových odkazů k maturitnímu plesu. Tím jako by studentka popírala či znevažovala zažitý význam této události. Dalo by se říci, že druhá ze studentek je v tomto ohledu aktivnější. Určité události či osoby vyzdvihuje ve svých příspěvcích zejména prostřednictvím konkrétních slov a slovních spojení, ale i užíváním emotikonů (neboli „smajlíků“). Jako velmi významnou událost prezentuje Jolana svůj maturitní ples. Výrok: „*Sladká noc bude jen jedna...*“ svědčí o exkluzivitě této události. Přitom výraz *Sladká noc* je názvem vypovídajícím o tématu maturitního plesu Gymnázia Kladno. Ples je studentkou označován také jako „...**poslední velkou událost před blížící se maturitou**...“ „Hovoří-li“ tato studentka o maturitním plese nebo o spolužácích a přátelích, užívá při tom několik specifických emotikonů: „...bude jen jedna😊...“; „... sladká odměna by vás neminula!👉😊“; „Poslední zvonění💖💖...“; „Co je víc?😊😊 Děkuju!!! 💖💖💖“ (viz Obrázek č. 11). Domnívám se, že tyto symboly slouží nejen jako prostředek k umocnění významu sdělení, resp. subjektu daného sdělení, nýbrž že svědčí i o povaze vztahů ke zmiňovaným osobám či událostem. Touto otázkou se blíže zabývám v podkapitole 3.6.4.

7.6.2 Děj

K této významotvorné komponentě jazyka se váží otázky *Jaký děj je v textu konstruován?* a *Jaké aktivity tento děj konstruuje?*

Obsahy na profilu studentky Waldorfského lycea utvářejí tři základní dějové linky, jež jsou tvořeny jednotlivými aktivitami. První z nich se týká partnerského vztahu. Díky některým příspěvkům probíhá mezi partnery výměna názorů, v jiných je zase vyjádřeno společné soužití. Ona výměna názorů či „rozhovor“ mezi partnery probíhá skrze písemnou komunikaci formou komentářů pod určitými příspěvky. Komentování nejednou přerůstá až do veřejného partnerského písemného dialogu. Zde uvádím úryvek jednoho z nich:

Anna: „jakou kokýnu?“

Petr: „čokoládu😊“

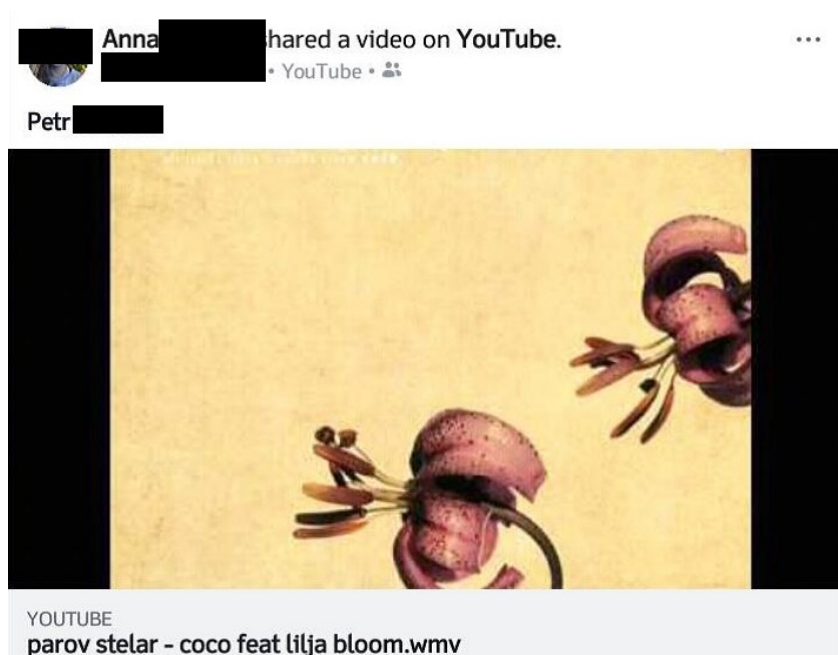
Anna: „čokoládu? já nemám žádnou čokoládu..😊“

Petr: „neeee??? Schováváš ji přede mnou?“

Anna: „tak o tom nic nevím...proč bych to dělala...?“

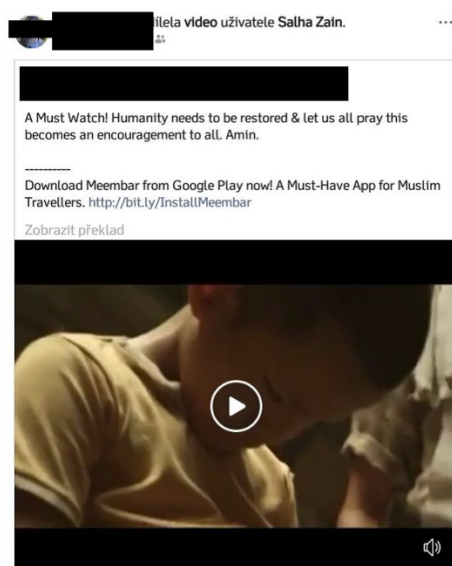
...

Tento děj zastřešuje taktéž společný život a činnosti s tím spojené: „...*těšíme se na Petra až nám uloví večeri*“ nebo právě výše uvedená „rozmluva“ mezi partnery o osoleném perníku, popřípadě vyjádření společného hudebního vkusu:



Obrázek 3: Sdílené hudební video, v příspěvku je označen přítel studentky

Druhý děj, který studentka skrze své příspěvky utváří, nazývám „každodenní společenský aktivismus“. Jedná se o sdílení takových příspěvků, jež upozorňují na určitá společenská témata, jako jsou např. vzdělávání, předsudky či sexismus. Zde jsou příklady takových příspěvků.

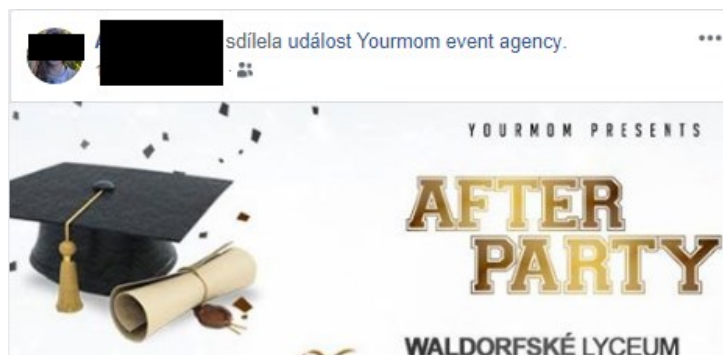


Obrázek 4: Sdílený příspěvek k tématu předsudků



Obrázek 5: Sdílený příspěvek k tématu vzdělávání

Posledním dějem, který považuji za důležitý zde zmínit, je studium na střední škole. To spočívá v kontaktu s profesory: „...*Pan Jirout mě zítra asi zabije svou UV lampou...*“, *plnění* dílčích povinností „...*text OMP dopsán*“ a účast na společenských událostech s tím spojených:



Obrázek 6: Sdílená událost, after party maturitního plesu

Díky obsahům na profilu druhé ze studentek lze zřetelně sledovat hlavní děj, kterým je její život v průběhu maturitního ročníku na střední škole. Tento děj je utvářen aktivitami, které se váží k maturitnímu plesu a trávení posledních chvil se spolužáky. Tyto aktivity čítají propagaci maturitního plesu a prodej lístků: „*Sladká noc bude jen jedna. Takže kdo chce být svědkem, můžete **mi napsat o lístek.***“; „...*Přijďte si s námi **všichni užít** asi poslední velkou událost před blížící se maturitou. (Kdyby někdo chtěl, **pár lístků bude ještě na místě k prodeji od 18:00)***“; konání a reflexi celé akce: „*Ani nedokážu popsat, jak jsem si včerejší večer/ráno užila... A prosím všechny, co mají*

nějaký fotky, aby mi je poslali, děkuju“ a v neposlední řadě také účast na posledním zvonění:



Obrázek 7: Zveřejněný příspěvek, fotografie Jolany a jejích spolužaček

7.6.3 Identity a role

V této části vybírám z profilů taková slovy i obrazy, skrze něž studentky vyjadřují svůj vztah k adresátovi sdělení, publiku nebo jiné osobě, skupině nebo instituci. Pro větší přehlednost jsem zvolila následující postup. Každou identifikovanou roli (zvýrazněna podtržením) nejprve stručně okomentuji a poté doplním odpovídajícími texty, popř. obrazy aj. Zde je výčet mnou identifikovaných identit a rolí, jež na sebe studentky na svých profilech berou:

1. Studentka

Přítomnost této identity na obou profilech je vpravdě logická. Obě studentky ji utvářejí tím, že se na profilu vyjadřují o záležitostech každodenního studia, především blížící se maturitní zkoušky. Profil studentky Waldorfského lycea obsahuje např. tyto výroky: „*stydím se za **svůj didaktický test***“ nebo „*taky se přidávám a prosím o vyplnění (dotazníku k vypracování studentské práce)*“. Na profilu Jolany najdeme zmínku o obhajobě jakési seminární práce „*...poslechnout **obhajobu mojí seminárky***“ či „*Možná jsem jednou místo těch selfiček mohl začít psát essay včas.*“

2. Maturantka

Tato role zůstává u Anny spíše pod povrchem a lze ji pouze tušit na základě výše uvedených výroků a jednoho humorného obrázku s maturitní tematikou, který zde však uvádím v jiných souvislostech. Jako maturantka v kontextu maturitního plesu se Anna skrze své příspěvky neprezentuje.

U Jolany je přijetí identity maturantky jasně patrné. Její profil obsahuje množství příspěvků týkajících se maturitního plesu, který studentka nejednou zmiňuje již před jeho konáním: „*Tak už zítra! Přijďte si s námi všichni užít asi poslední velkou událost před blížící se maturitou* (Kdyby někdo chtěl, pár lístků bude ještě k prodeji na místě od 18:00)“; „*Prosím, nenašel by se někdo, kdo by byl ochotnej sedět na našem maturitním plese* (3. 2. 2017) *u elektroniky?...*“ aj. Volbou užitých slovních spojení dává studentka najevo, že je jí tato role vlastní a je pro ni důležitá.

3. Partnerka

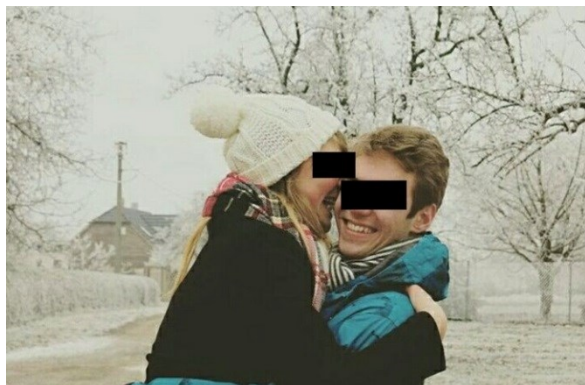
Obě dívky se prezentují rovněž v roli *partnerky*. Zdá se, že Anna chápe roli partnerky v tradičním pojetí, kdy je žena podřízena či závislá na muži, jenž je „hlavou rodiny“: „*Uspáváme se s koťátkem ukolébavkama s videem usínajících koťátek a těšíme se na Petra, až nám uloví večeri*“; Jolana reprezentuje druhý pól, dominanci ženy: „*Už skoro půl roku mám na krku tohle tele...*“ V tomto případě je muž, snad s notnou dávkou nadsázky, připodobňován k dítěti či osobě, o níž je třeba se starat.

7.6.4 Vztahy

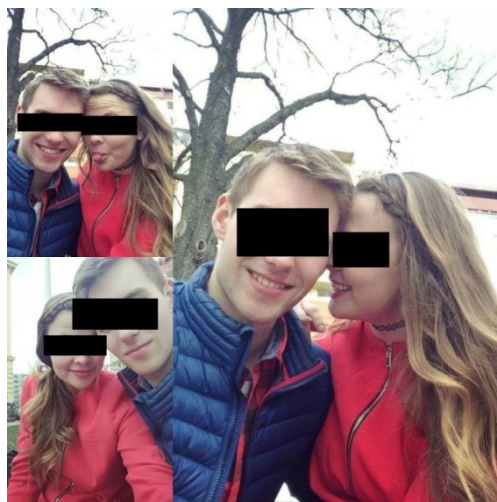
V této části se zabývám tím, jaké vztahy k osobám a institucím studentky prezentují a utvářejí skrze zveřejňované obsahy.

Příspěvky jak na Annině profilu, tak na profilu její vrstevnice vypovídají hned o několika typech vztahů k různým osobám a institucím. Jeden typ vztahu je přítomen u obou z nich. Obě studentky v době analýzy udržovaly partnerský či milenecký vztah s mužem. Některé podklady k tomuto tvrzení uvádím výše v části věnované rolím. Je přitom třeba zmínit, že studentka gymnázia je při prezentaci svého vztahu k příteli přímočařejší. Existenci takto intimního vztahu může z obsahů na jejím profilu vydedukovat i nezasvěcená osoba. Dotyčný je zachycen na několika zveřejněných fotografiích (viz Obrázky 6 a 7), přičemž je zde uvedeno jeho celé jméno.

Jolana se rovněž netají hloubkou citů, jež k němu chová: „*Nikdy bych nevěřila tomu, že někdy s někým budu **takhle šťastná***“



Obrázek 8: Zveřejněná fotografie, Jolana a její přítel



Obrázek 9: Zveřejněná koláž, Jolana a její přítel

Oproti tomu je z profilu studentky Waldorfského lycea sotva patrné, že nějaký partnerský vztah udržuje. O svém příteli se Anna zmiňuje pouze sporadicky, přičemž tím nijak nepotvrzuje existenci jejich vztahu. Jeho potvrzením mi bylo pouze uvedení celého jména přítele v kolonce *rodinný stav: ve vztahu s...* na profilu studentky. Na základě způsobu, jakým se Anna o svém vztahu s Petrem vyjadřuje, tedy spíše nevyjadřuje, můžeme usuzovat na povahu tohoto vztahu. Vztah může být studentkou vnímán jako samozřejmý nebo nedůležitý, mohou v něm existovat určité problémy, nebo si Anna zkrátka nepotrpí na veřejné „citové výlevy“. Svou roli zde hraje i Annino uživatelské chování na Facebooku. Z důvodu ochrany soukromí mohou být některé emoce a postoje stylizovány či dokonce zamlčovány. Proto je takřka nemožné vytvářet závěry o takto složitých otázkách pouze na základě hrstky neúplných dat.

Kromě skoupě přiznaného partnerského vztahu utváří Anna prostřednictvím svých „promluv“ určitý neoficiální a zcela jednostranný vztah se svými kantory. Studentka o nich píše se zjevným předpokladem, že oni sami si tato vyjádření nikdy nepřečtou: „*jsem fakt ráda, že to nekontroluje **nějaká Ferencová**, ta by asi plakala ☺*“; „*Náš **milý** (doslova milý) **Pan Jirout** mě zítra asi zabije svou UV lampou ...*“ Studentka se o svých středoškolských profesorech vyjadřuje familiárně a s nadsázkou. Svědčí o tom použitá slova a slovní spojení (mě zabije, ta by asi plakala) a využití

emotikonů. Ze své pozice „znalce kontextu“¹² jsem uvažovala také nad možností, že tímto způsobem dává Anna najevo svůj vřelý vztah a sympatie chované ke svým pedagogům. Na profilu studentky gymnázia rovněž nalezneme obsahy, které konstruují, případně upevňují některé další vztahy. Například v jednom ze svých statusů vyjadřuje Jolana svůj vztah ke zdravotnictví, resp. konkrétnímu zařízení: „*Prosím, nemáte někdo kontakt na sportovního doktora, (kterej by v nejbližších dnech nemusel mít obsazeno)? Děkuju. (Upsl jsem zkoušela)*“. Z toho lze soudit na určité zklamání či roztrpčení plynoucí z malé kapacity sportovních lékařů a specializovaných zařízení.

V neposlední řadě svědčí příspěvky na profilu studentky gymnázia také o vztazích k jejím přátelům a spolužákům, jak již bylo naznačeno výše v textu. O přítomnosti nepochybně kladného pouta, které ji pojí ke zmiňovaným a zobrazovaným osobám, svědčí především způsob, jakým se Jolana o svých přátelích vyjadřuje, a prostředky, které k tomu užívá. Fotografie s přáteli jsou doplňovány krátkými komentáři s množstvím emotikonů se symbolem srdce: „*Děkuju!!!*“; „*Fotka do rámečku*“ aj., což je poměrně jasným důkazem o povaze vztahu, který s nimi Jolana udržuje a skrze svá vyjádření na sociální síti i dále buduje.

7.6.5 Názory

Skrze obsahy je možné identifikovat, k jakým názorům se studentky hlásí a které skrze užívání jazyka a dalších komunikačních prostředků utvářejí. V této části analýzy jsem se pro větší přehlednost rozhodla nejprve sestavit domnělé formulace názorů na věci a jevy, jež studentky skrze své profily distribuují. K tomuto kroku mne vedla skutečnost, že ani jeden z profilů neobsahoval příspěvky, v nichž by studentky přímo a zcela jasně vyjadřovaly své stanovisko k určitému společenskému problému. Zvolila jsem tedy tento do jisté míry subjektivní přístup k analyzovanému materiálu.

Jejich postoje jsem vyvozovala vždy z několika příspěvků vztahujících se ke stejnému tématu. Rozhodla jsem se formulovat pouze výroky týkající se takových společenských jevů, jež jsou na profilu reprezentovány více než dvěma příspěvky. Mnou vytvořené formulace jsou od ostatního textu rozlišeny podtržením. Pod každým výrokem uvádím příspěvky, ze kterých jsem při jeho formulaci vycházela. Některé zde uvedené příspěvky obsahují textový (komentář) i obrazový (zveřejněná fotografie) materiál, přičemž je nutné vnímat je v rámci jednoho celku.

¹² Studovala jsem stejnou střední školu a profesorský sbor znám.

Z obsahu na profilu studentky Waldorfského lycea jsem vyvodila následující stanoviska:

K maturitní zkoušce je třeba přistupovat s nadhledem.

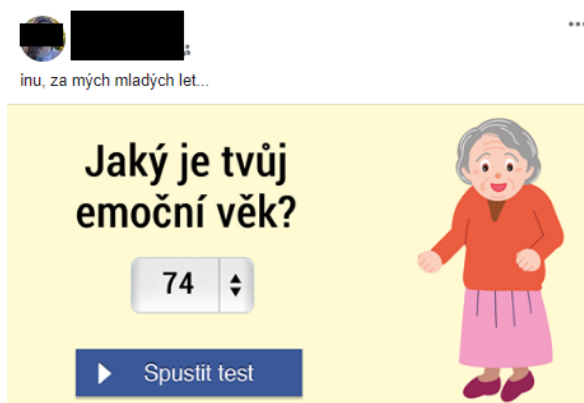
1. „Přijde mi to fakt zvláštní, jak nás nejdřív všichni stresujou a strašej a pak jsou to oni, kdo se tomu smějou, když nám to zadávají a dělají z toho (z maturitní zkoušky) divadýlko.“
2. „28 173 znaků!!!!!! Text OMP dopsán přesto že ráno jsem strávila u pobřežní hlídky“.
- 3.



Obrázek10: Sdílený humorný obrázek (1)

Člověk by se neměl brát příliš vážně.

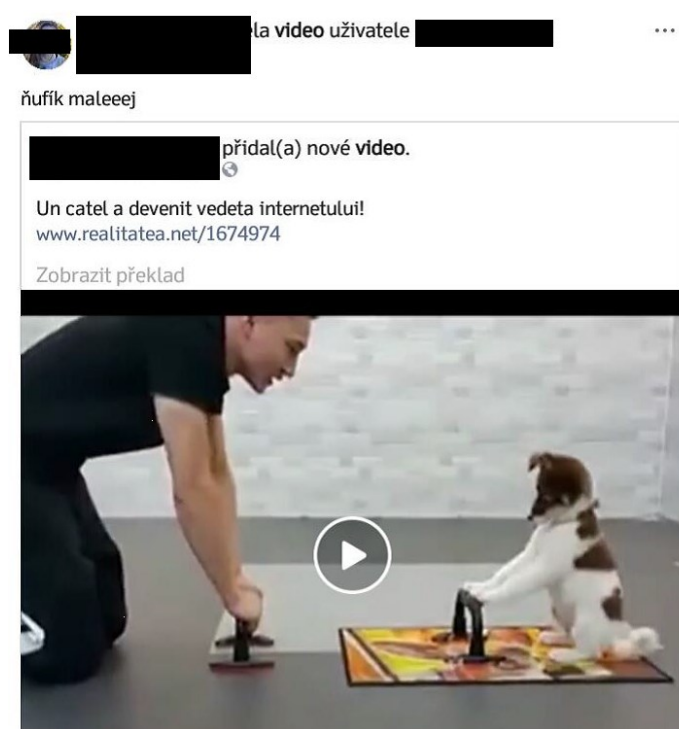
1. „Úroveň vtipů, kterým se směju, se poslední dobou podezřele snižuje...“
2. „Právě jsem osolila perník“
- 3.



Obrázek 11: Zveřejněný příspěvek, výsledek z aplikace *Emoční věk*

Je přirozené vyjadřovat se o zvířecích mláďatech jako o dětech nebo se k nim tak chovat:

1. „*Uspáváme se s koťátkem ukolébavkami...*“
- 2.



Obrázek 12: Sdílený příspěvek, doplněno expresivním komentářem

Druhá z dívek skrze obsahy na svém profilu prezentuje např. tyto názory:

Maturitní ples je důležitou životní i společenskou událostí, které je třeba věnovat patřičnou pozornost.

1. „*Tak už zítra! Přijďte si s námi všichni užít asi poslední velkou událost před blížící se maturitou.*“
2. „*Sladká noc bude jen jedna. 😊 Takže kdo chce být svědkem, můžete mi napsat o lístek.*“

3.



Obrázek 13: Zveřejněný příspěvek, přátelé Jolany na jejím maturitním plese

Sebeprezentace skrze fyzický vzhled je běžně akceptovaným jevem.

1.



Obrázek 3: Zveřejněná fotografie, Jolana na svém maturitním plese

2.



Obrázek 14: Zveřejněný příspěvek, fotografie Jolany (1)

7.6.6 Souvislosti

Analyzovat souvislosti, které skrze své příspěvky studentky vytvářejí, nebylo snadné. Tato rovina totiž není v jejich textech a obrazových materiálech v dostatečné míře zastoupena. Proto je většina zde uváděných souvislostí na první pohled prvoplánová, čehož jsem si zcela vědoma. Bohužel se mi nepodařilo identifikovat žádné spojení, jež by bylo utvářeno v rámci více než jednoho příspěvku.

Studentka Waldorfského lycea vytváří určité souvislosti zejména tehdy, spojuje-li vlastní text s (vlastním) obrazem nebo sdílí určitý *multimodální text*. Annou vytvářená anebo proklamovaná spojení mezi jevy, aktivitami či institucemi je zpravidla třeba chápat se značným odstupem a s ohledem na kontext jejího profilu. Mezi taková „kontroverzní“ spojení patří kupříkladu připodobnění politické situace v naší zemi po prezidentských volbách k uspořádání v Severní Koreji.

Na tomto tušeném základu staví Annou sdílený humorný obrázek:



Obrázek 15: Sdílený humorný obrázek (2)

Na druhou stranu nalezneme v jejích příspěvcích i taková spojení, jež vyžadují určitou znalost či kulturní zkušenost na straně publika. K pochopení studentkou zformované souvislosti mezi fotografií zřejmě ručně zdobených perníčků a komentářem „*Já už se taaaak těším!*“ je kupříkladu nutná určitá znalost vánočních tradic. Jen tak je bez dalšího vysvětlování možné určit, na co se studentka těší.



Obrázek 16: Zveřejněný příspěvek, fotografie domácích vánočních perníčků

Jolana skrze vybrané příspěvky na svém profilu potvrzuje či schvaluje některé již existující souvislosti mezi společenskými jevy a praktikami. Např. prostřednictvím komentáře u fotografie se spolužačkami z posledního zvonění („*Poslední zvonění, nenapitá část 4. B*“) připouští spojení alkoholu a oslav posledního školního dne před nadcházející maturitou. Jinou zveřejněnou fotografií v kombinaci s patřičným

komentářem dochází ke spojení změn v počasí se změnami v dámském šatníku:



Obrázek 17: Zveřejněný příspěvek, fotografie Jolany (2)

7.6.7 Znakové systémy a systémy vědění

Z důvodu nedostatku odpovídajícího materiálu jsem se v tomto bodě zaměřila pouze na privilegované znakové systémy. Při jejich analýze jsem vycházela z předpokladu, že studentky vyzdvihují určité systémy tím, že je používají. Znevýhodněny jsou pak všechny ostatní nevyužité systémy.

Studentka Waldorfského lycea ve svých písemných projevech užívá částečně spisovnou, ale převážně hovorovou češtinu. Ta je na profilu identifikovatelná na základě svých lexikálních („*kokýnu*“, „*ňufík*“) a morfologických („*nic jinýho*“; „*to zadávaj a dělaj*“) specifik. Studentka se nevyhýbá ani vulgarismům („*fakt vypatlaná*“; „*prostě j*bat*“). Z toho vyvozují, že užívání těchto výrazů neodsuzuje. Z většiny písemných sdělení na tomto profilu je patrná snaha o přiblížení psaného projevu tomu mluvenému. S gramatikou je zacházeno vcelku laxně, věty nezačínají velkým písmenem a chybí jim vhodná interpunkční znaménka: „*stydím se za svůj didaktický test*“; „*ale ty o ní nevíš takže klidně můžu*“ aj. Kromě češtiny prezentuje skrze sdílené obrázky (viz Obrázek 17) rovněž slovenštinu. Avšak ona sama tento jazyk aktivně neužívá.



Obrázek 18: Část sdíleného humorného obrázku, slovenština

Studentka gymnázia rovněž využívá jak spisovnou, tak i hovorovou češtinu. Oba tyto systémy ve svých promluvách zpravidla kombinuje: „*Moc děkuji všem, kteří mě přišli podpořit, vyrobili ptáky k transparentu a hecovali nejvíc, jak mohli!*“; „*Prosím, nenašel by se někdo, kdo by byl ochotnej...*“ Kromě češtiny, jež na jejím profilu dominuje, užívá Jolana také angličtinu formou slov či jednoduchých slovních spojení: „*so happy*“; „*#love*“; „*#GMOsarewaiting*“. Poslední dva uvedené příklady reprezentují rovněž další z užívaných znakových systémů. Jsou jím tzv. *hashtagy*. Jedná se o slova nebo fráze, jejichž propojením se symbolem mřížky dojde k vytvoření určitého klíčového slova, pojmu. Systém *hashtagů* je dnes rozšířen v komunitě uživatelů nejrozličnějších sociálních sítí (Wikipedia, ©2018). Obě studentky vyjadřují svůj postoj k jednotlivým jazykovým systémům nepřímo skrze to, jak samy „mluví“. Anna je při užití jazyka přímočařejší, upřednostňuje barvitost a autentičnost. Jolana více než silná slova preferuje popisnější jazyk.

3.7 Výsledky analýzy

Výsledkem analýzy je zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1: *Jakými jazykovými prostředky se vyznačují příspěvky na analyzovaných profilech? Používá studentka Waldorfského lycea jiné jazykové prostředky než studentka Gymnázia Kladno?*

Při zodpovězení první i druhé výzkumné otázky vycházím pouze z příspěvků obsahujících původní text studentek. To znamená, že byly vyloučeny sdílené multimodální texty a další příspěvky zahrnující text, jenž byl napsán jinou osobou. Toto rozhodnutí bylo učiněno z důvodu prevence zkreslení odpovědí.

Studentka Waldorfského lycea se vyjadřuje užitím jak spisovné češtiny „*Text... dopsán*“; „*stydlím se za svůj didaktický test*“; „*také se přidávám a prosím o vyplnění*.“ aj., tak i její mluvené formy „*to je přece jasný*“; „*nic jinýho v tý bedně nebylo*“; „*...když nám to zadávaj a dělaj...*“; „*...kterej ji dá pánovi...*“ aj. Hovorový jazyk je přitom zastoupen zhruba stejným dílem jako jeho spisovná forma. Vyjma sdílených obrázků neobsahují analyzované obsahy na profilu této studentky slova náležející do jiného jazyka než češtiny. Poměrně hojně zastoupenou kategorií na profilu této studentky jsou zdobné tvary slov (uvedena v základním tvaru): „*maminka*“; „*koťátko*“; „*bobeček*“; „*divadýlko*“ apod. Studentka dále používá expresivní výrazy nesoucí jak kladné: „*ňufík*“; „*oplácaná*“, tak záporné citové zabarvení, např. „*bedna*“. Častým jevem, jenž však částečně spadá do oblasti pravopisu, který je předmětem druhé výzkumné otázky, je formulace vlastních slov, resp. úprava slov stávajících. Takto upravené výrazy slouží ke stylizaci sdělení, v němž jsou užívány nebo ke zdůraznění jeho významu. Jinými slovy např. užití přídavného jména „malý“ v upraveném tvaru „*malééééé*“ svědčí o emočním náboji psané promluvy. Podobným způsobem zachází studentka jak s přídavnými, tak s podstatnými jmény „*dobrooot*“; „*znakũũũũũũ*“ či příslovci „*taaaak*“. Textové příspěvky na profilu studentky Waldorfského lycea obsahují také některé odborné výrazy a zkratky: „*didaktický test*“; „*UV lampa*“; „*OMP*“.

Nyní se zaměřím na obsahy, jež jsou součástí profilu studentky Gymnázia Kladno. V Jolanině písemném projevu převažují spisovné tvary slov, hovorové výrazy („*ochotnej*“; „*správnej*“; „*celej*“) se objevují spíše zřídka. Kromě českých slov se v jejich příspěvcích vyskytuje také minimální množství slov a slovních spojení v angličtině: „*love*“; „*so happy*“ aj. Zvláštní kategorií jsou pak použité anglicismy „*selfičko*“¹³ či „*lajk*“¹⁴. Podobně jako Anna užívá Jolana také některé výrazy ze školního prostředí (slova jsou uvedena v základním tvaru): „*seminárka*“; „*essay*“, „*maturita*“. Z hlediska jazykotvorných prostředků nalezneme v příspěvcích této studentky slovní spojení, jež bychom v případě uměleckého textu označili za *epitetony* čili básnické přívlastky svědčící o vlastnostech daných věcí, osob apod. Jedná se o použitá slovní spojení „*sladká odměna*“ či „*správnej narcis*“.

Na základě výše popsaného se domnívám, že v příspěvcích studentky Waldorfského lycea dominují jiné jazykové prostředky, než jaké ve svých příspěvcích

¹³ *Selfie* = fotografie sebe sama, obvykle pořízená pomocí chytrého telefonu nebo webkamery (Oxford Living Dictionaries, ©2018).

¹⁴ Výraz *lajk* pochází z anglického slovesa „like“ neboli „to se mi líbí“ a slouží zpravidla k udělení kladného hodnocení v prostředí sociálních sítí (Wikipedie, ©2017).

užívá studentka Gymnázia Kladno. Zatímco se Anna vyjadřuje způsobem podobným mluvené řeči s užitím krátkých vět a množstvím citově zabarvených slov a zdvořilostí, je Jolana ve svém písemném projevu blíže tomu, co Basil Bernstein považuje za rozvinutý jazykový kód.¹⁵

Výzkumná otázka č. 2: *Jaké pravopisné jevy se vyskytují v příspěvcích na analyzovaných profilech?*

Z příspěvků na profilu studentky Waldorfského lycea vychází jako nejproblematictější užívání interpunkčních znamének a kapitalizace čili psaní velkých písmen v začátcích vět. Nejčastějším jevem je absence čárky ve větě nebo tečky na jejím konci, popř. kombinace obojího: „*takže ty vlastně celou dobu spoléháš na to že tam přijdu...*“; „*Text OMP dopsán přesto že ráno jsem strávila u pobřežní hlídky*“; „*jsem fakt ráda že to nekontroluje...*“; „*Až mam z toho chuť na tu schovanou čokoládu*“; „*ale ty o ní nevíš takže klidně může*“ a další. Ruku v ruce s chybami v interpunkci jde i o nepřítomnost velkých písmen na začátku drtivé většiny studentkou zveřejněných vět: „*právě jsem osolila perník*“; „*stydím se za svůj didaktický test*“; „*tak o to nic nevím...*“ apod.

Jakkoli se zdá být užívání interpunkce k oddělení jednotlivých větných celků pro studentku Waldorfského lycea problematické či nepodstatné, je tento jev její vrstevnici z Gymnázia Kladno v textu náležitě užíván: „*Moc děkuju všem, kteří byli jeho součástí, přišli mě podpořit...*“; „*Nikdy bych nevěřila tomu, že...*“. Na druhou stranu obsahují její příspěvky i takové věty, jež nejsou zakončeny tečkou, jejíž místo pak obvykle supluje jeden či několik emotikonů: „*A to teplo musíme uvítat hezky červeně* 🤗😊❤️“; „*Přijďte si s námi všichni užít asi poslední velkou událost před blížící se maturitou* 🤗😊👉👉“ apod. Popsané pravopisné jevy jsou těmi, jež na obou profilech dominují. Zároveň vypovídají mnohé o přístupu obou dívek k vlastnímu písemnému projevu v prostředí sociální sítě. V jiných oblastech nevykazují textové příspěvky na obou profilech žádné podstatné nedostatky.

Výzkumná otázka č. 3: *Jaký Diskurz převládá na profilu studentky WL? V čem se odlišuje od dominantního Diskurzu na profilu studentky Gymnázia?*

Pojmenování *Diskurzu*, jenž byl identifikován jako dominantní na každém profilu, a jeho znaky vychází ze sedmi analyzovaných realit jazykové a obrazové

¹⁵ Britský sociolog B. Bernstein ve své *Teorii jazykových kódů* rozlišuje mezi tzv. *omezeným* a *rozvinutým* jazykovým kódem, přičemž každý z nich se vyznačuje jistými specifiky a náleží jiné sociální třídě (Prokop, 2001).

komunikace. Podstatný přitom byl i pohled na některé jevy, jež je možné zahrnout do diskurzu, viz otázky č. 1 a 2.

Diskurz užívání studentkou Waldorfského lycea označuji jako *uvolněný*, protože toto pojmenování vychází jednak ze samotných obsahů, jednak z formy komunikace a užívání jazyka. Velká část obsahů, které studentka na svém profilu za sledované období uveřejnila, se nese v odlehčeném duchu, ať už se jedná o sdílené humorné obrázky či koláže, nebo množství textových příspěvků, v nichž je komunikována řada neformálních témat. Poměrně častým jevem je rovněž užívání nadsázky či ironie. Uvolněnost spatřuji nejen v povaze jednotlivých příspěvků, ale i v rámci profilu jako takového, jenž je právě z hlediska obsahů značně různorodý. Studentka se vyjadřuje k tématům a jevům od alternativního školství přes hudbu až po domácí práce. Její příspěvky přitom na profilu svým způsobem „plynou“. Vyskytují se zde ve spontánních shlucích následovaných i několikátýdenní pauzou. Zásadní rozdíly mezi *uvolněným Diskurzem*, jenž zaštiťuje profil studentky Waldorfského lycea, a *Diskurzem*, v jehož duchu je tvářen profil studentky Gymnázia Kladno, spatřuji jak v charakteru zveřejňovaných obsahů, tak ve způsobu používání jazyka. K označení Diskurzu dominujícího na profilu druhé z dívek jsem použila přídavné jméno *reprezentativní*. Tím je vyjádřena funkce většiny obsahů, jednak práce se slovy a symboly. Příspěvky na tomto profilu obstojně reprezentují konkrétní události, názory či vztahy. V tomto případě lze uvažovat nad účelností některých příspěvků. Příspěvky na profilu studentky Waldorfského lycea se jako celek oproti tomu jeví daleko přirozeněji. Obsahy na jejím profilu reprezentují spíše studentčino aktuální rozpoložení než objektivní události či vztahy. Reprezentativnost „Jolanina Diskurzu“ tkví i v užívání konkrétních slov a symbolů. Svým psaným projevem studentka mimoděk reprezentuje komunitu uživatelů sociálních sítí, pro něž je typické užívání emotikonů, tzv. *hashtagů* a specifických anglicismů. Z délky vět, patřičného užívání interpunkčních znamének i přítomnosti emotikonů usuzuji na snahu svým sdělením jasně prezentovat to, co má být. V tom tkví i další z rozdílů mezi výše popsány *Diskurzy*. Annou užívaný jazyk v rámci *uvolněného Diskurzu* je v jistém slova smyslu rovněž uvolněný. Laicky řečeno si studentka příliš neláme hlavu nad tím, jakých pravopisných chyb se dopustí a zda bude její „výrok“ všemi uživateli pochopen tak, jak zamýšlela.

Přítomnost odlišného *Diskurzu* ve smyslu jednoho z činitelů identity u dvou osob, v tomto případě středoškolských studentek, svědčí tím pádem o přítomnosti rozdílů v tom, jaké hodnoty uznávají, jaké role jim přináleží apod. Výsledky kvalitativního

výzkumu jsou v souladu se základní domněnkou celé práce, tudíž že existují rozdíly mezi tím, jaké chování na sociální síti vykazují studentky Waldorfského lycea a tím, jak se k ní staví studentky Gymnázia Kladno.

Závěr

Domnívám se, že cíle této práce byly obstojně naplněny. Díky kvantitativnímu výzkumu je možné konstatovat, že v notných oblastech či aspektech přistupují studentky Waldorfského lycea k sociální síti Facebook jinak, než jejich vrstevnice z kladenského Gymnázia. Tyto dvě skupiny studentek se mezi sebou liší minimálně objemem kontaktů v rámci této platformy, četností návštěv nebo svým postojem k obsahům tvořícím jejich uživatelský profil.

Analýzou dvou vybraných profilů byl vytvořen propracovanější obraz studentek obou výše jmenovaných škola jako aktivních přispěvatelek Facebooku. Na pozadí zveřejňovaných a sdílených obsahů byly identifikovány pro ně typické diskurzy. Výsledky diskurzivní analýzy umožňují nejen tvrdit, že se v dané oblasti obě skupiny studentek vzájemně odlišují, ale zároveň i povahu těchto rozdílů demonstrovat.

Na závěr musím konstatovat, že jsem si plně vědoma některých nedostatků své práce. Kupříkladu kvantitativní výzkum by si jistě zasloužil, aby mu byla věnována větší pozornost. Na druhou stranu považuji jeho rozsah i způsob zpracování získaných dat za vyhovující účelům celé praktické části této práce. K celé práci, zejména pak k její výzkumné části, jsem přistupovala nejlépe, jak bylo za daných okolností v mých silách. Troufám si tvrdit, že tato práce přináší nová data k tématu chování adolescentů na sociálních sítích, umožňuje nahlédnout tuto problematiku v kontextu studia konkrétního typu střední školy a otevírá případnou diskuzi na toto téma. Pro mne je pak výzvou k dalšímu, rozsáhlejšímu výzkumu v této oblasti například v rámci Diplomové práce.

Seznam zdrojů

Tištěné monografie a části tištěných monografií:

- BENEŠ, Vít. Diskurzivní analýza. In: DRULÁK, P. (ed.). *Jak zkoumat politiku: kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Praha: Portál, 2008, s. 92–124. ISBN 978-80-7367-385-7.
- BINAROVÁ, Ivana. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněné vydání Olomouc: Ostravská univerzita, 2005, s. 111-117. Období adolescence. ISBN 80-244-0629-2.
- ČAMEK, Jakub a Hana KULHÁNKOVÁ. *Fenomén Facebook*. 1. vydání. Praha: Jakub Čamek, 2010. ISBN 978809076400
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- FITZPATRICKOVÁ, Peg a Guy KAWASAKI. *Umění sociálních médií*. 1. vydání. Tetčice: Impossible, 2017. ISBN 978-80-87673-30-0.
- GEE, J. P. *An Introduction to Discourse Analysis*. 3. vydání. New York: Routledge, 2011. ISBN 0-415-58570-8.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. 1. vydání. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-687-7.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- LANGMEIER Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- McQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-574-5.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- POSPÍŠILOVÁ, Marie. *Facebooková (ne)závislost*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3306-0.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 978-80-7229-354-4.
- SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce pro SŠ*. 1. vydání. Praha: Fragment, 2009. ISBN: 978-80-253-0950-6.

- STEINER, Rudolf. Antroposofie, výchova, škola. In: ZDRAŽIL, T. (ed.). *Antroposofie a pedagogika*. Články z let 1919-1924. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2014. s. 32-35. ISBN 978-80-9052-228-2.
- STEINER, Rudolf. Výchova a vyučování na základě skutečného poznání člověka. In: ZDRAŽIL, T. (ed.). *Antroposofie a pedagogika*. Články z let 1919-1924. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2014. s. 44-46. ISBN 978-80-9052-228-2.
- ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. *Děti a dospívající online: Vybraná rizika používání internetu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5010-1.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. s. 286-293. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TVRZOVÁ, Ivana. Školy a jejich alternativy. In: VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. s. 91-103. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
- VÁŇOVÁ, Růžena, 2007. Školský systém v českých zemích – Vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada, s. 69-91. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ŽUMÁROVÁ, Monika. Životní styl a jeho utváření. In: KRAUS, B., V. POLÁČKOVÁ a kol. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001. s. 153-163. ISBN 80-7315-004-2.

Články v periodikách:

- CASTELLS, Manuel. Toward a Sociology of the Network Society. *Contemporary Sociology* [online]. Berkeley : University of California, 2000 [cit. 2018-06-05] , **29**(5), 693-699. ISSN 0094-3061. Dostupné z: <https://llk.media.mit.edu/courses/readings/csik/sociology-network-society.pdf>
- GEE, J. P. Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction. *Journal of Education* [online]. Boston: Boston University, 1989 [cit. 2018-06-29], **171**(1), 5-17. Dostupné z: <http://jamespaulgee.com/pdfs/Literacy%20and%20Linguistics.pdf>
- HOMOLÁČ, Jiří. Diskurz o migraci Romů na příkladu internetových diskuzí. *Sociologický časopis* [online]. Praha : Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Filozofická fakulta UK. 2006 [cit. 2018-06-01], **42**(2), 329-351. ISSN 2336-128X. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bb60d5c40194919794f24a047161c4f66d295e22_589_06homolac16.pdf
- ZDRAŽIL, Tomáš, 2007. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 – 1. díl. *Člověk a výchova*. Praha : Asociace waldorfských škol. 2007, **12**(4), 60-62. ISSN 2464-5680.
- ZDRAŽIL, Tomáš, 2008a. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 – 2. díl. *Člověk a výchova*. Praha : Asociace waldorfských škol. 2008, **13**(2), 51-54. ISSN 2464-5680.
- ZDRAŽIL, Tomáš, 2008b. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 – 3. díl. *Člověk a výchova*. Praha : Asociace waldorfských škol. 2008, **13**(3), 40-43. ISSN 2464-5680.

- ZDRAŽIL, Tomáš, 2008c. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 – 4. díl. *Člověk a výchova*. Praha : Asociace waldorfských škol. 2008, **13**(4), 58-60. ISSN 2464-5680.

Elektronické monografie, studie a další dokumenty:

- ALTEHAGE, Guenter. *Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně WŠ*. Sbírká citátů z díla Rudolfa Steinera s článkem Fritze Koegela [online]. [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/waldorfska-pedagogika/vzdelavani-ucitelu/waldorfsky-seminar-2010-13/sbirka-myslenek/>
- HALL, Stuart. *Encoding and decoding in the television discourse* [online]. Birmingham: University of Birmingham, Centre for Contemporary Cultural Studies , 1973. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/history/cccs/stencilled-occasional-papers/1to8and11to24and38to48/SOP07.pdf>
- JÍRA, Otakar. *Děti, mládež a volný čas* [online]. Vybrané aspekty problému. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 1997. [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1157352599.pdf>
- *Klasifikace vzdělání CZ-ISCED* [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2018-03-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-iscsd+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1>.
- KOPECKÝ, Kamil. *České děti a Facebook 2015* [online]. Výzkumná zpráva. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/veda-a-vyzkum/ceske-deti-na-facebooku-2015>
- KRAEMER, Pavel. *Základní informace o waldorfské pedagogice na střední škole*. Waldorfské lyceum v širším kontextu [online]. Praha: Waldorfské lyceum v Praze, 2012. [cit. 2017-12-28]. Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/soubory/19k-metkomentar-waldpedagogika.pdf>
- LENHARD, A., K. PURCELL, A. SMITH a K. ZICKUH. *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults* [online]. Washington: Pew Reasearch Centre, 2010. [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf
- MADDEN, M., A. LENHARD, S. CORTESI, U. GASSER, M. DUGGAN, Aaron SMITH a Meredit BEATON. *Teens, Social Media, and Privacy* [online]. Washington: Pew Reasearch Centre, 2013. [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: http://www.pewinternet.org/files/2013/05/PIP_TeensSocialMediaandPrivacy_PDF.pdf
- PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. Dostupné z: https://archive.is/20150104163709/webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hgdj56V-ftQJ:userweb.pedf.cuni.cz/strop/dokumenty/Sociologie_vychovy_a_skoly
- *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2017-12-21]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/

- *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/06 Kombinované lyceum* [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7842M06.pdf>
- *Volný čas a prevence u dětí a mládeže* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/7327_1_1/download/
- *Výroční zpráva za školní rok 2016-2017*. Kladno: Gymnázium Kladno, 2017. [cit. 2017-12-21]. Dostupné z: http://www.gymnasiumkladno.cz/soubory/vz_1617.pdf
- *Výroční zpráva o činnosti školy 2015/2016* [online]. Praha: Waldorfské lyceum, 2016. [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/soubory/vz-za-rok-web-1.pdf>

Kvalifikační práce:

- ACHILLESOVÁ, J. *Vztah žáka a učitele z pohledu vyučovacích předmětů na středních školách všeobecného zaměření*. Zlín, 2009. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí bakalářské práce Eliška Zajitzová.
- DVOŘÁKOVÁ, L. *Role sociálních sítí na internetu v životě adolescenta*. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie. Vedoucí diplomové práce Josef Konečný.
- FRÜHAUFOVÁ, J. *Studenti a volný čas (sociologický výzkum)*. Znojmo, 2013. Bakalářská práce. Soukromá vysoká škola ekonomická Znojmo. Vedoucí bakalářské práce Petra Ziegelwagner.
- HANUSOVÁ, H. *Negativní a pozitivní působení sociálních sítí na mládež*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce Jiří Strach.
- HOTOVÁ, M. *Dospívající na sociálních sítích*. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí bakalářské práce Marta Franclová.
- JURAJDOVÁ, J. *Mládež a volný čas*. Olomouc, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Vedoucí bakalářské práce Zuzana Tichá.
- TESAŘÍKOVÁ SVOBODOVÁ, A. *Připravenost žáků devátých ročníků základních školy na volbu střední školy*. Zlín, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Ilona Kočvarová.

Webová sídla, webové stránky a příspěvky na webových stránkách:

- *Antroposofická společnost v České Republice* [online]. ©2018 [cit. 2018-10-3]. Dostupné z: <http://www.anthroposof.cz>
- BOUDA, Tomáš. Sociální média. In: *Inflow* [online]. Aug 6, 2009 [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/socialni-media>
- Centrum nápovědy. *Facebook.com* [online]. ©2018 [cit. 2018-24-1]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/help>
- *Databáze Národní knihovny ČR* [online databáze]. Praha: Národní knihovna ČR, 2014 [cit. 2018-10-1]. Dostupné z: <https://aleph.nkp.cz>

- DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Antroposofie jako myšlenkový základ pedagogiky Rudolfa Steinera. *Škola pro srdce, hlavu i ruce* [online]. ©2001-2018 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.waldorfb.cz/skola/antroposofie-jako-myslenkovy-zaklad-pedagogiky-rudolfa-steinera.html>
- Eli Pariser: Pozor na internetové „informační bubliny“. In: *TED.com* [online]. Mar 15, 2011. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?language=cs
- EMARKETER EDITORS. Facebook Losing Younger Users. In: *eMarketer* [online]. Feb 12, 2018 [cit. 2018-14-06]. Dostupné z: <https://www.emarketer.com/content/facebook-losing-younger-users-at-even-faster-pace>
- Facebook je pro mladé Čechy serverem číslo jedna. In: *MEDIAGURU* [online]. Jul 23, 2018 [cit. 2018-03-20]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2016/07/facebook-je-pro-mlade-cechy-serverem-cislo-jedna/#.V5aA4riLSM->
- GYMNASIUM KLADNO. O škole – Stručná charakteristika naší školy. *Gymnázium Kladno* [online]. ©2004-2018 [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <http://www.gymnasiumkladno.cz/clanek.php?id=1>
- Hate speech. *Glosbe* [online]. [cit. 2018-06-05]. Dostupné z: <https://cs.glosbe.com/en/cs/hate%20speech>
- HUŠKOVÁ, Lucie. V Česku vyrostl počet denních uživatelů Facebooku na 3,8 milionů. In: *Newsfeed.cz* [online]. Nov 23, 2017 [cit. 2018-06-09]. Dostupné z: <https://newsfeed.cz/v-cesku-vyrostl-pocet-dennich-uzivatelu-facebooku-na-38-milionu/>
- INGRAM, David. Factbox: Who is Cambridge Analytica and what did it do?. In: *Reuters* [online]. Mar 20, 2018 [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <https://www.reuters.com/article/us-facebook-cambridge-analytica-factbox/factbox-who-is-cambridge-analytica-and-what-did-it-do-idUSKBN1GW07F>
- *IT SLOVNÍK. cz* [online]. IT Slovník.cz team, ©2008 [cit. 2018-10-01]. Dostupné z: <https://it-slovník.cz>
- KÁBELOVÁ, Andrea. Středoškolské vzdělání 2. díl – Lycea. In: *Česká Republika* [online]. Oct 22, 2010 [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <http://www.czech.cz/cz/101007-stredoskolske-vzdelani-2-dil-lycea>
- lajk. *Wiktionary*. [online]. last modified on 25. 12. 2017 [cit. 2018-06-28].
- LORENC, Miroslav. Závěrečná práce – metodika. *LORENC.INFO* [online]. © 2007-2013 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://lorenc.info/zaverecne-prace/metodika.htm>
- *Messenger* [online]. Facebook, ©2018 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <https://www.messenger.com>
- MŠMT. Statistické ročenky školství výkonové ukazatele. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Samostatné oddělení statistiky* [online databáze]. ©2018 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- PIVODA, Marek. Nenávistné projevy na Facebooku. In: *iurium* [online]. Sep 28, 2016 [cit. 2018-06-05]. Dostupné z: <https://www.iurium.cz/2016/09/28/nenavistne-projevy-facebooku/>
- PROCHÁZKA, Jiří. Co je waldorfské lyceum. *Waldorfské lyceum* [online]. ©2018 [cit. 2017-11-27]. Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/o-nas/co-je-to-waldorfske-lyceum>

- PROCHÁZKA, Jiří. Východiska. *Waldorfské lyceum* [online]. ©2018 [cit. 2017-11-27]. Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/o-nas/vychodiska/>
- REGENTS OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA The Network Society and Organizational Change. *berkeley.edu* [online]. ©2001 [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: <http://globetrotter.berkeley.edu/people/Castells/castells-con4.html>
- SCS.ABZ.CZ *Slovník cizích slov* [online]. ©2005-2018 [cit. 2018-05-12]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>
- STATISTA. Distribution of Facebook users worldwide as of April 2018, by age and gender. *Statista* [online]. ©2018 [cit. 2018-09-06]. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/376128/facebook-global-user-age-distribution/>
- STATISTA. Most famous social network sites worldwide as of April 2018, ranked by number of active users (in millions). *Statista* [online]. ©2018 [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- STATISTA. Number of monthly active Facebook users worldwide as of 1st quarter 2018 (in millions). *Statista* [online]. ©2018 [cit. 09-06-2018]. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>
- STREDNISKOLY.CZ [online]. Školy, online©2002 [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <https://www.stredniskoly.cz>
- ŠMIKMÁTOR, Jan. Kódování/Dekódování. *Revue pro media* [online]. © 2001-2005 [cit. 2018-06-03]. Dostupné z: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/kodovani-dekodovani.htm>
- Teosofie. *abcviry.cz* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <http://www.abcviry.cz/clanek.php?id=66&go=t010s>
- VESELKOVÁ, Zuzana. Diskurz: Foucaultovské pojetí diskurzu. In: *Encyklopedie lingvistiky* [online]. 2014 [cit. 2018-06-11]. Dostupné z: http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Diskurz:_Foucaultovsk%C3%A9_pojet%C3%AD_diskurzu
- VOŘÍŠEK, Lukáš. Facebook mění reakce - vedle like přibylo love, haha, yay, wow, sad či angry. In: *CDR* [online]. Oct 9, 2015 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <https://cdr.cz/clanek/facebook-meni-reakce-vedle-pribylo-love-haha-yay-wow-sad-ci-angry>
- Výuka – Systém výuky na naší škole. *Gymnázium Kladno* [online]. ©2004-2018 [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <http://www.gymnasiumkladno.cz/sekce.php?id=3>
- *Waldorfské školy – stránky Asociace waldorfských škol České Republiky* [online]. AWS ČR, ©2008 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz>
- ŽÁK, Miroslav. Rozvoj talentu a waldorfská pedagogika. In: *talentování.cz* [online]. 2014 [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: http://talentovani.cz/predstavujeme/-/asset_publisher/0Jan/content/rozvoj-talentu-a-waldorfska-pedagogika

Příspěvky na Wikipedii:

- Hashtag. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. last modified on 28. 6. 2018 [cit. 2018-06-30]. Dostupné z:
- Status. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. last modified on 10. 12. 2016 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Status>
- Teosofie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. last modified on 4. 10. 2017 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Teosofie>

Další zdroje:

- Volby se pomocí dat z Facebooku ovlivňují, Cambridge Analytica je jen špička ledovce, tvrdí Řežáb. In: *DVTV* [online video]. Aktuálně.cz, 24. 3. 2018. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/volby-se-pomoci-dat-z-facebooku-ovlivnuji-cambridge-analytic/r~1243a9c42eab11e88560ac1f6b220ee8/?redirected=1528615566>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbirka zákonů České Republiky

Seznam obrázků

- **Obrázek 1:** foto autor
- **Obrázek 2:** foto autor
- **Obrázek 3:** S....., Anna. [shared a video on...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 4:** S....., Anna. [sdílela video uživatele...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 5:** S....., Anna. [<http://respekt.ihned...>] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 6:** S....., Anna. [sdílela událost Youmont...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 7:** H....., Jolana. [Poslední zvonění...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 8:** H....., Jolana. [Nikdy bych nevěřila...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 9:** H....., Jolana. [Už skoro půl roku...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 10:** S....., Anna. [sdílel(a) fotku uživatele Moj...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 11:** S....., Anna. [inu za mých mladých...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 12:** S....., Anna. [sdílela video uživatele...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 13:** H....., Jolana. [Co je víc?...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 14:** H....., Jolana. [Jako správnej...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 15:** H....., Jolana. [Možná jsem místo...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 16:** S....., Anna. [sdílel(a) fotku uživatele Lukáš...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 17:** S....., Anna. [Já už se...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 18:** H....., Jolana. [A to teplo...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]
- **Obrázek 19:** S....., Anna. [sdílel(a) fotku uživatele Bez přátel...] In: *Facebook* [online]. [cit. 2018-05-25]

Seznam příloh

Příloha č.1 dotazník

Dotazník - Užívání sociální sítě Facebook

Tento dotazník se zaměřuje na přístup k sociální síti Facebook, uživatelské chování na něm a sebe prezentaci uživatelů s ohledem na jejich zájmy a typ studované střední školy.

1. Jakou školu navštěvujete?

2. Uveďte Váš věk:

3. Používáte sociální síť Facebook?

☐ Ano

☐ Ne¹⁶

4. Jak často, nezávisle na účelu, používáte Facebook?

☐ Denně

☐ Několikrát do týdne

☐ Zhruba jednou týdně

☐ Sporadicky (tj. méně než jednou do týdne)

5. Vyberte informace, které o sobě na svém profilu uvádíte.

☐ skutečné jméno

☐ datum narození

☐ kontaktní email/číslo mobilního telefonu

☐ údaje o svém bydlišti

☐ rodinný stav/jméno partnera

☐ údaje o škole, kterou jste navštěvovala/navštěvujete

☐ údaje o svém aktuálním či minulém zaměstnavateli

☐ profily členů rodiny (pokud mají účet na Facebooku)

¹⁶ Děkuji, tímto je pro Vás dotazník u konce.

6. Víte o možnosti upravení svého soukromí na Facebooku?

- ☐ Ano, vím
- ☐ Ne, nevím

7. Měníte/změnila jste toto nastavení dle svých osobních požadavků?

- ☐ Ano, měním/změnila jsem
- ☐ Ne, výchozí nastavení mi vyhovuje
- ☐ Ne, o této možnosti jsem nevěděla
- ☐ Nevím, nevzpomínám si

8. Zveřejňujete na Facebooku příspěvky obsahující informace z osobního života?

- ☐ Ano, pravidelně
- ☐ Občas, záleží na charakteru konkrétní informace
- ☐ Ne, nikdy

**9. Co považujete za nejdůležitější prvky Vaší sebeprezentace na Facebooku?
(vyberte max. 3 odpovědi).**

- ☐ profilová fotografie
- ☐ charakter sdílených odkazů, fotografií a dalších obsahů
- ☐ vlastní statusy a komentáře
- ☐ komerční stránky a profily označené "to se mi líbí"
- ☐ množství "přátel"
- ☐ četnost své aktivity a pohotovost odezvy
- ☐ zveřejňované výsledky mé tvorby či aktivit mimo Facebook

10. Kolik přibližně máte "facebookových přátel"?

- ☐ Žádné
- ☐ 1-50
- ☐ 51-100
- ☐ 101-200
- ☐ 201-300
- ☐ 301-400
- ☐ 401-500
- ☐ více než 500

**11. Jak často jste prostřednictvím sítě Facebook v kontaktu s některým/mi z
Vašich přátel?**

- ☐ Několikrát během dne
- ☐ Jednou denně
- ☐ Několikrát do týdne
- ☐ Příležitostně
- ☐ Nikdy

12. Vyberte četnost, s jakou vykonáváte následující aktivity dostupné prostřednictvím sítě Facebook.

	často	občas	málokdy	nikdy
Posílání zpráv (chatování)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sledování, hodnocení a komentování aktivity "přátel"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sdílení vlastního obsahu (fotografie, odkazy, statusy apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vyhledávání informací a událostí, prohlížení komerčních stránek a profilů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hraní online her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Zveřejňujete na svém osobním profilu příspěvky týkající se Vašich zájmů a volného času?

- ☐ Ano, pravidelně
- ☐ Ano, podle příležitosti
- ☐ Jen málokdy, skoro vůbec
- ☐ Ne, nikdy
- ☐ Nevím, nevzpomínám si

14. Zveřejňujete na svém osobním profilu příspěvky týkající se Vašich názorů, hodnot a životního postoje?

- ☐ Ano, pravidelně
- ☐ Ano, podle příležitosti
- ☐ Jen málokdy, skoro vůbec
- ☐ Ne, nikdy
- ☐ Nevím, nevzpomínám si

15. Jak často sdílíte (prostřednictvím tlačítka "sdílet") na sociální síti Facebook

	pravidelně	občas	málokdy	nikdy
Internetové články a příspěvky uveřejněné mimo Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Události, o které se zajímám	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cizí fotografie, videa a další příspěvky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komerční profily a stránky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vlastní výsledky a obsahy z jiných aplikací (např. nejruznější sportovní aplikace, hry apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>